DAS PROBLEM DES LEHRPLANS

Zeitgenössische Ansätze und platonische Überlieferung

Johann Vrettos

1982

Das Problem des Lehrplans

Zeitgenössische Ansätze und platonische Überlieferung

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von

Johann Vrettos

aus

Athen/Griechenland

München

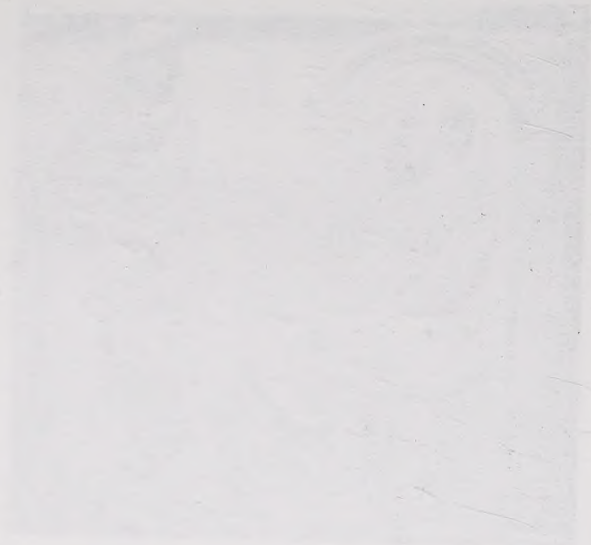
1982

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent : Prof. Dr. Hans Schiefele
Korreferent : Prof. Dr. Uvo Hölscher
Tag der mündlichen Prüfung : 26.7.82

"τά τε οὖν σώματα τά καλά μᾶλλον ἤ τά αἰσχρά
ἀσπάζεται ἄτε κυῶν, καί ἄν ἐντύχῃ ψυχῇ καλῇ
καί γενναίᾳ καί εὐφυεῖ, πάνυ δή ἀσπάζεται τό
συναμφότερον, καί πρός τοῦτον τόν ἄνθρωπον
εὐθύς εὐπορεῖ λόγων περί ἀρετῆς καί περί οἷον
χρή εἶναι τόν ἄνδρα τόν ἀγαθόν καί ἃ ἐπιτη-
δεύειν, καί ἐπιχειρεῖ παιδεύειν".

(Plat. Sympos. 209b4-c2)



Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Sommer 1982 abgeschlossen und von der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München als Dissertation angenommen.
Dem Betreuer dieser Arbeit, Prof. Dr. Hans Schiefele, spreche ich besonderen Dank für seine vorzüglichen Ratschläge und kritischen Hinweise aus. Weiterhin bin ich Prof. Dr. Uvo Hölscher für seine Anregungen zur Gestaltung der Studie zu Dank verpflichtet. Dankbar erwähnen möchte ich auch die hilfreiche kritische Beratung vom Dozenten Dr. K. Mühlbauer.

Herbst 1982

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41546821_0003

Rita Piehler

DAS PROBLEM DES LEHRPLANS

Zeitgenössische Ansätze und platonische Überlieferung

INHALT

Einleitung

1. Der Stand der Forschung ... 6

2. Die Begründung der vorliegenden Arbeit ... 10

3. Die Methode des Vorgehens ... 11

Teil 1 : Die gegenwärtige Curriculumproblematik ... 13

1.1. Zur Begriffsklärung und Funktion des traditionellen Lehrplans und des gegenwärtigen Curriculum ... 13

1.2. Motive der Curriculumdiskussion und ihre Begründung ... 17

1.3. Die Lernzielproblematik ... 19

1.3.1. Zur Rolle des Lernziels ... 19

1.3.2. Argumente gegen und für die Formulierung von Lernzielen ... 20

Kommentar ... 23

1.3.3. Zur Lernzieltaxonomie ... 24

1.3.3.1. Die Allgemeinen Lernziele und ihre Problematik ... 24

1.3.3.2. Die Fachlichen Lernziele ... 24

Kritische Überlegungen ... 25

1.3.4. Zum Problem der Lernzielentscheidungen ... 26

1.3.4.1. Normatives Verfahren ... 26

1.3.4.2. Geisteswissenschaftliches Verfahren ... 26

1.3.4.3. Die drei Tylerschen Lernzielquellen ... 27

1.3.4.4. Die Robinsohnschen Hauptthesen ... 29

Kommentar ... 31

1.3.5. Evaluation ... 32

Kommentar ... 33

1.4. Lerninhalte und ihre Funktion ... 34

1.4.1. Lerninhalte und Lernziele ... 34

1.4.2. Kriterien zur Auswahl der Lerninhalte ... 35

Kommentar ... 37

1.5. Die drei Determinanten des Curriculum ... 38

1.5.1. Das Problem der Gesellschaft in der Curriculumentwicklung ... 38

1.5.2. Quellen zur Gewinnung der Gesellschaftsinteressen ... 40

1.5.3. Legitimationsprobleme im gesellschaftlichen Aspekt des Curriculum ... 41

Kommentar ... 42

1.5.4. Gesellschaftsvorstellungen in der Curriculumdiskussion ... 43

1.5.5. Die Rolle der Wissenschaft ... 45

1.5.6. Das Individuum ... 46

1.6. Der Zusammenhang zwischen Lernzielen, -inhalten und Lehrmethode ... 48

1.7. Hauptursachen der Curriculummisere ... 49

Teil 2 : Die platonischen Aspekte bezüglich der Curriculumprobleme ... 51

2.1. Platonisches Curriculum oder platonischer Lehrplan ? ... 52

2.2. Motivationsschwerpunkte des Curriculumentwurfs von Platon ... 55

2.3. Allgemeine Lernziele ... 57

2.3.1. Das Allgemeine Ziel mit dem höchsten Abstraktionsniveau ... 57

2.3.2. Der Eros als Grundlage der Lernzielrealisierung ... 60

2.3.3. Lernziele mit niedrigerem Abstraktionsniveau ... 73

2.4. Lerninhalte und Anschauung am Dienste der Lernziele ... 81

2.4.1. Die Anschauung als Mittel für das Erreichen der Lernziele ... 81

2.4.2. Die Anschauung in den verschiedenen Fächern ... 96

2.4.2.1. Die Wichtigkeit der Anschauung beim Gymnastikunterricht ... 99

2.4.2.2. Die Bedeutung der Anschauung bei den ersten Stufen des musischen Unterrichts ... 101

2.4.2.3. Anschauung im Mathematikunterricht ... 103

2.4.2.4. Anschauung und Dialektik ... 111

2.5. Auslese und Ausbildung der Kinder ... 115

2.6. Gesellschaft und Paideia im platonischen Curriculum ... 121

2.7. Die Curriculumverantwortlichen ... 122

2.7.1. Wer sollen die Curriculumverantwortlichen sein ? ... 122

2.7.2. Die Merkmale der Curriculumverantwortlichen ... 123

2.7.3. Die ersten Aufgaben der Curriculumverantwortlichen ... 125

2.8. Lernzielformulierung und -evaluation bei Platon ... 127

2.9. Die Wissenschaft und die platonischen Lernziele ...128

2.10. Die Bedeutung der Lehrmethode für die Realisierung der Lernziele ... 129

Teil 3 : Ein Versuch zur Gegenüberstellung, Zusammenkoppelung und Ergänzung der gegenwärtigen und der platonischen Curriculumaspekte ... 131

3.1. Zum Problem der Curriculumverantwortlichen ... 131

3.2. Zum Problem der Determinanten ... 133

3.3. Zur Lernziel-inhalt-Problematik ... 134

3.4. Zur Unterrichtsmethode ... 139

Literaturverzeichnis ... 140

Einleitung

1. Der Stand der Forschung

Eines der Hauptthemen der in letzter Zeit über Pädagogik erschienenen Literatur ist unumstritten die Curriculumproblematik. Die vorgeschlagenen Lösungen in bezug auf die bestehenden Probleme sind kontrovers und verschieden, so daß keine einheitliche Richtlinie eingehalten werden kann. Das Curriculumproblem ist vielseitig, und jede Seite kann von verschiedenen Blickwinkeln her betrachtet werden.

Saul B. Robinsohn hat durch seine kleine Schrift " Bildungsreform als Revision des Curriculum "[1] die Curriculumdiskussion in der BRD angefacht . Seitdem wird die Literatur bezüglich der Curriculumproblematik immer umfangreicher. Die wichtigsten Probleme innerhalb der Curriculumdiskussion sind :

- Die Gewinnung von Lernzielen ; ob und unter welchen Kriterien Lernziele gewonnen werden können
- Es wird über die Lerninhalte gesprochen, die für die Realisierung der Lernziele geeignet sind
- Weniger beschäftigt man sich mit der Lehrmethode, die zur Realisierung der Lernziele führt.

Das Beunruhigende ist, daß die Schule in Frage gestellt wird. Die Frage an die Schuladministration und die Lehrerschaft lautet : was können die Schüler durch den Schulunterricht erreichen ?[2] Die Paideia ist ein Prozeß, der auf die Einordnung des jungen Menschen

1. Robinsohn, S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied u. Berlin 1967 ; dritte durchgesehene und erweiterte Aufl. zusammen mit " Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied u. Berlin 1971.
2. Vgl. v. Hentig,H., Schule als Erfahrungsraum ?, Stuttgart 1973.

in ein geschichtlich bestimmtes geistiges und wirtschaftliches System abzielt. Dem jungen Menschen gegenüber steht eine Reihe von religiösen, ethischen, wissenschaftlichen, politischen u.s.w. Werten, die er sich einverleiben soll, damit er ein neues Mitglied der Gesellschaft wird. Mit diesen Werten kommt das Kind überall in Kontakt: auf der Straße, im Theater, im Freundeskreis und besonders in der Schule. Hier wird die Einordnung des Kindes in di Gesellschaft methodisch und durch eine bestimmte Planung unternommen.

Bezüglich der Curriculumproblematik bestehen verschiedene Theorieansätze, die von manchen Autoren systematisiert und beschrieben werden. Das dreibändige "Curriculum-Handbuch" von K. Frey[1] bietet umfangreiches Material. Mit der Theoriendarstellung beschäftigt sich derselbe Autor in seiner Schrift " Theorien des Curriculums ".[2] Es ist nicht die Schrift von Blankertz " Theorien und Modelle der Didaktik " zu vergessen.[3]

Von seiten der Curriculummethodologie her ist sehr interessant die Schrift von R. Tyler " Curriculum und Unterricht ".[4] Der Autor schlägt Wege zur Gewinnung von Lernzielen vor. Zwei Bücher sind für jeden, der sich mit der Curriculumproblematik beschäftigt, unentbehrlich ; das erste " Einführung in die Curriculummethodologie " von H.L. Meyer[5] bringt neue Aspekte zur Curriculumforschung, und das zweite " Curriculumrevision-Möglichkeiten und Grenzen " von Achtenhagen,F./Meyer,H.L. (Hrsg.)[6] stellt interessante Gedanken über die Curriculumrevision dar.

1. Frey, K., u.a. (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Bde I-III, München 1975.
2. Frey, K., Theorien des Curriculums, Weinheim 1971.
3. Blankertz,H., Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969.
4. Tyler, R., Curriculum und Unterricht, Düsseldorf 1973
5. Meyer, H.L., Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972.
6. Achtenhagen,F./Meyer,H.L., Curriculumrevision-Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.

Modelle und Curriculumstrategien werden neben S.B. Robinsohn auch von D. Knab[1] in " Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik " vorgeschlagen. Einige der wichtigsten Modelle werden in der Schrift " Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung " von W. Zimmermann zusammengetragen.[2]

Das Curriculumproblem kennt keine Grenzen, es ist international ; innerhalb der Curriculumliteratur wurden Vergleiche aufgenommen. Wichtig ist die Schrift von Beauchamp,G.A. " Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion ".[3]

Wir werden versuchen, das Erziehungsprogramm Platons den Curriculumproblemen gegenüberzustellen. Platon, der griechische Philosoph des 4. Jh. v. Chr., ist nicht nur ein großer Philosoph, sondern auch ein begabter Erzieher. Vom Blickwinkel der praktischen Erziehung ist er aber nicht im richtigen Maß interpretiert worden. Die meisten veröffentlichten Schriften beschäftigen sich mit den rein philosophischen Problemen ; die pädagogischen Auffassungen und Hinweise Platons sind ihnen fremd.

In bezug auf die geschichtliche Entwicklung des Lehrplans ist die interessante Schrift " Lehrplan des Abendlandes " von J. Dolch zu erwähnen.[4] Das Standardwerk im Bereich der platonischen

1. Vgl. Knab, D., Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik,in : Achtenhagen,F./Meyer,H.L.(Hrsg.),ibid. (1971), S. 159-177.
2. Vgl. Zimmermann,W. u.a., Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung, Paderborn 1977.
3. Vgl. Beauchamp,G.A., Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion, in : Robinsohn,S.B. (Hrsg.), Curriculumentwicklung in der Diskussion, Stuttgart/Düsseldorf 1974, S. 139-145.
4. Vgl. Dolch, J., Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1965.

Studien bleibt die zweibändige Sammlung der Informationen und Kenntnisse über Platon und sein Werk von U.v.Wilamowitz.[1] Unumstritten bietet er umfangreiches Material, um Platon zu verstehen. Dieselbe Anmerkung gilt für das auch zweibändige Werk Con. Ritters.[2] P. Friedländers dreibändiges philosophisches Werk ist an rein philosophischen Problemen interessiert.[3] Der erste Band bezieht sich auf das Bild Platons innerhalb der philosophischen Tradition, die zwei weiteren Bände befassen sich mit den drei Perioden der platonischen Schriften. Das dreibändige Werk von W. Jaeger beschäftigt sich mit dem Thema " Paideia " im allgemeinen, und zwar mit der Paideia nicht nur der platonischen, sondern auch der vor- und nachplatonischen Periode.[4] Dasselbe gilt für das Werk " Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum " von Lor. Grasberger[5] und für das Werk " Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum " von H.I. Marrou.[6]

J. Stenzel betrachtet Platon und sein Werk von der pädagogischen Seite her, seine philosophische Leitlinie ist aber sichtbar.[7] R.C Lodge versucht die Erziehungstheorie Platons darzustellen;[8] er vertieft sich aber nicht in die pädagogische Problematik.

1. v. Wilamowitz-Moellendorff,U., Platon , Bde I-II, Berlin 1920[2].

2. Ritter, Con., Platon.Sein Leben, seine Schriften, seine Lehre, München 1910.

3. Friedländer, P., Platon, Berlin (Bd I, 1964[3] - Bd II, 1957[2]- Bd III, 1960[2]).

4. Jaeger, W., Paideia, Bde I-III, Berlin 1959[3].

5. Grasberger, Lor., Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, Aalen 1971[2].

6. Marrou, H.I., Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum (übers.v. Beumann,Ch.), Freiburg/München 1957.

7. Stenzel,J., Platon der Erzieher, Hamburg 1961[2]

8. Lodge, R.C., Plato's theory of education, London 1950.

Zu erwähnen ist das Werk " Metaphysik der Erziehung " von E.Fink, dessen philosophische Leitlinie aber leicht erkennbar ist.[1] R. Barrow betrachtet die platonischen Dialoge in seinem Werk " Plato, utilitarianism and education " von der rein politischen Seite her und bezieht sich in den meisten Fällen auf die " Politeia ".[2]

2. Die Begründung der vorliegenden Arbeit

Die Beschäftigung mit dem platonischen Werk auf der einen Seite und mein Umgang mit Kindern und zwar Schülern auf der anderen Seite haben meine Absicht bestärkt und den Gedanken zur Reife gebracht, daß Platon neben seiner starken philosophischen Leitlinie wichtige pädagogische Hinweise anbieten kann. Platon entwirft sein eigenes Curriculum in " Politeia " und " Gesetze ", in der Absicht das Glück des Staates und die Vollkommenheit jedes einzelnen Bürgers zu erreichen. Er beschäftigt sich ausführlich mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts. Häufig wird in seinen Dialogen die Bedeutung der Lehrmethode unterstrichen.

Die Lernziele, die Lerninhalte und die Lehrmethode stellen drei empfindliche Bereiche der gegenwärtigen Curriculumproblematik dar. Es scheint nicht schwierig zu sein, Lernziele zu formulieren. Die Frage lautet, wer diese Lernziele diktiert. Eine weitere Frage lautet, auf welche Weise die Schule das Interesse der Kinder erwecken und sie motivieren kann, damit sie die bestimmten Lernziele erreichen. Die Schule kann nie

1. Fink, E., Metaphysik der Erziehung, Frankf. a. Main 1970.
2. Barrow, R., Plato, utilitarianism and education, London/Boston 1975.

sicher sein, ob die Schüler aus dem, was ihnen angeboten wurde, in Zukunft einen Nutzen ziehen können. Es muß der Schule bewußt sein, daß sie den Schüler von morgen und nicht von heute vorbereitet. Nach der Wissensexplosion wurde der Stand der Kenntnisse erhöht. Welcher Lerninhalt könnte dem Schüler nützlich sein ? Es ist unmöglich, daß alle Kenntnisse den Schülern vermittelt werden. Unter welchen Kriterien kann man die Kenntnisse auswählen, die für die Entwicklung des Kindes geeignet sind ? Der große Fehler der Curriculumdiskussion liegt darin, daß sie sich nicht genügend mit dem Lehrmethode-Problem beschäftigt.

Es ist unumstritten, daß Platon mehr Philosoph als Pädagoge ist. Wir dürfen aber nicht vergessen, daß die Grundlage seines philosophischen Systems die Paideia ist. Seine Auffassungen können der heutigen Curriculumproblematik große Hilfe leisten.

3. Die Methode des Vorgehens

Es erhebt sich die Frage, welche Gesichtspunkte Platon zur heutigen Curriculumdiskussion beitragen kann. Durch eine Gegenüberstellung können die platonischen Auffassungen mit den gegenwärtigen bezüglich bestimmter Probleme der Curriculumdiskussion verglichen werden.

Wir werden uns nur auf diejenigen platonischen Aspekte beziehen, die der Lösung einiger Curriculum-Probleme dienen können. Die heutigen Probleme werden unser Ausgangspunkt sein. An Platon wird die Frage herangetragen, welche Lösungen er vorschlagen könnte. Wir werden uns auf drei grundlegende Probleme der Curriculumdiskussion beziehen ; nach der Feststellung dieser

Probleme wird Platon aufgerufen, seine eigene Meinung zu äußern. Unser Ziel ist, die platonischen Ansichten der gegenwärtigen Curriculumproblematik gegenüberzustellen; das Verfahren der Arbeit wird von diesem Ziel bestimmt.[1]

Die Lernzielproblematik : es erhebt sich die Frage, ob Lernziele überhaupt formuliert werden dürfen, und nach welchen Kriterien sie gewonnen werden.
Die Lerninhaltproblematik : Nach der Wissensexplosion stehen unendliche Kenntnisse zur Verfügung der heutigen Schule, die sie den Schülern nicht vermitteln kann.
Die Unterrichtsmethode : es stellt sich die Frage, welche Methode zur Realisierung der Lernziele führen kann.

Diese drei Bereiche sind der Kern des Curriculum. Platon stellt Lernziele dar. Ohne Lernziele würden seine Bemühungen ihren Grund verlieren. Damit die Lernziele erreicht werden, schlägt Platon bestimmte Lehrfächer vor. Die Unterrichtsmethode spielt für ihn die bedeutendste Rolle. Er weiß, daß seine Auffassungen über Paideia und Staat ohne die geeignete Methode nur Gedanken bleiben und keine Praxis werden können.

1. Methode : μέθοδος (griech.) < μετὰ ὁδεύειν 'einer Sache nachgehen'); vgl. Tzavaras,J. Bewegung bei Kierkegaard, Frankf.a.M. 1978 ; vgl. auch Popper,K., Logik der Forschung, Tübingen 1966[2], S. 3-28.

Teil 1 : Die gegenwärtige Curriculumproblematik

1.1. Zur Begriffsklärung und Funktion des traditionellen Lehrplans und des gegenwärtigen Curriculum

Der Begriff Lehrplan bedeutet dem Sinne des Wortes nach den Plan der Lehre, nämlich der Unterrichtsinhalte. Dadurch schreiten die Schulbehörden dem Lehrer vor, was er in der bestimmten Schule, im bestimmten Fach und in bestimmter Zeit vermitteln soll. Wenn Lernziele festgesetzt werden, sind sie auf sehr allgemeiner Basis formuliert; es fehlt nämlich bei den Lehrplänen, anders Stoffplänen, an Aussagen über konkrete Lernziele und an zu ihrer Realisierung führenden Methoden.

Seitdem Saul B. Robinsohn[1] in seiner Schrift " Bildungsreform als Revision des Curriculum " den Terminus Curriculum wieder ans Licht gebracht hat, wird er allseits bekannt und ersetzt den "Lehrplan". Es handelt sich um keine neue Begriffserfindung, weil dieser Terminus schon in der europäischen Barockzeit bekannt ist, woraus die amerikanische Pädagogik ihn übernommen hat. Lange Zeit wird der Begriff Lehrplan angewandt, und der Terminus Curriculum erscheint nur in der englisch-amerikanischen Literatur. Aus dem Angelsächsischen wurde der Terminus nach Deutschland durch S.B. Robinsohn importiert, diesmal sind aber seine Unterschiede zum Lehrplan ersichtlich. Ihr wichtiger Unterschied besteht darin, daß das Curriculum keine globalen und sehr allgemeinen, sondern konkrete Zielsetzungen enthält.[2] Dem Sinne des Wortes nach bedeutet dieser lateinische Terminus das Durchlaufen des Unterrichts, und seine Absicht ist, dies zu bestimmen, was alljährlich im Lehrplan wiederkehrt.

1. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid. (1971).
2. Vgl. Zimmermann,W. u.a., Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung, Paderborn 1977, S. 49 ; vgl. auch Tütken, H., Lehrplan oder Curriculum ? in : " Niedersächsische Lehrerzeitung ", 1968 (11), S. 13.

Eine eingehende Beschäftigung mit der Curriculumliteratur überzeugt, daß eine Definition des Curriculum problematisch ist.[1] Die Aufgabe einer Definition liegt darin, einen Begriff deutlich und umfangreich zu erklären. Es ist bemerkenswert, daß fast jede über die Curriculumproblematik veröffentlichte Schrift ihre eigene Definition entwickelt. Die vielfältigen Bedeutungen des Curriculum lassen sich durch die ungeheure Anzahl der sich in der reichhaltigen Literatur befindenden Definitionsversuche zeigen. Aufgrund keiner von allen Autoren akzeptierten Definition besteht die Gefahr, daß Mißverständnisse entstehen. Wenn wir in diesem Punkt Platon einbeziehen, ist diese Gefahr unvermeidlich. Immer wieder wird von Sokrates unterstrichen, daß nur eine deutliche Definition die Gesprächspartner auf den richtigen Weg der Untersuchung führen kann. Wenn es aber an einer deutlichen Curriculumdefinition fehlt, dann sind die nachfolgenden Gedanken unsicher ; es fehlt zwar nicht an Curriculumdefinitionen, von welchen jeder einzelnen etwas Treffliches zu eigen ist. Sobald sie jedoch einer anderen Definition gegenübergestellt wird, wird sie von dieser wiederum an Deutlichkeit übertroffen. Trotz des Fehlens einer Definitionsgrundlage wurden zahlreiche Curriculumansätze mit dem Ziel veröffentlicht, in diesen allergischen pädagogischen Bereich, der das gesamte Schulwesen bestimmt, Licht zu werfen. Die Uneinigkeit der Curriculumautoren bezüglich der Definition und der Grundrichtlinien des Curriculum wird als einer der Hauptgründe der Curriculumforschungsmisere betrachtet. Eine von allen Autoren akzeptierte Curriculumdefinition wäre wünschenswert. Dies darf uns aber nicht davon abhalten, uns in die Curriculumproblematik zu vertiefen, weil das Curriculum das wichtigere und komplexere Problem des Schulwesens geworden ist, seitdem es erneut aus dem Verborgenen hervorgeholt wurde.

1. Vgl. Wheeler, D.K., Curriculum process, London 1967.

Wir werden einige Curriculumdefinitionen vorbringen, die den komplexen Terminus von verschiedenen Blickwinkeln her beleuchten könnten. Nach diesen Definitionen formt sich im Leser eine eigene Definition, die er unbewußt zu der seinen macht. Die Situation ist nicht so tragisch ; geschieht es etwa nicht genauso mit der Philosophiedefinition ? Die Nachteile der Definitionsversuche sind spürbar, so daß keine allgemein geltende Philosophiedefinition besteht. K. Frey gesteht mit Recht in seiner Schrift " Theorien des Curriculums ", daß es unmöglich sei, alle Kennzeichen des Curriculum einer einzigen Definition zuzuordnen.[1]

In bezug auf die Curriculumdefinition bestehen zwei Hauptrichtungen. Ein Teil der Autoren versteht unter Curriculum den Lehrstoff, die Lernziele und -ergebnisse. H.L. Meyer definiert das Curriculum als eine strukturierte Reihe von gewünschten Lernergebnissen bzw. Lernzielen.[2] Trefflich bemerkt W. Zimmermann, daß die verstärkte Betonung der Lernziele bei jeder Curriculumdefinition den Unterschied des Curriculum zum Lehrplan deutlicher zu machen beabsichtigt.[3] Ein anderer Teil der Autoren versteht unter Curriculum neben den Inhalten und Zielen das methodische Verfahren und die Erfolgskontrolle, die Realisierungsbedingungen. S.B. Robinsohn bemerkt :

> " Der Rückgriff auf diesen indessen aus der deutschen Pädagogik entschwundenen Begriff hat gute Gründe, kannte doch die Pädagogik des Barock noch die enge Verbindung der Bemühungen um Auswahl und Planung der Lehrinhalte, um Ausprägung der durch sie intendierten Bildungsziele und um die Erarbeitung der ihnen entsprechenden Lehrmethoden "[4]

1. Vgl. Frey, K., Theorien des Curriculums, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 48f.
2. Vgl. Meyer,H.L., Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankf.a.Main 1974, S. 127f.; vgl. auch Johnson,M., Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie, in: Achtenhagen,F./Meyer,H.L. (Hrsg.) Curriculumrevision-Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 30-40.
3. Vgl. Zimmermann,W.u.a., Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung, Paderborn 1977, S. 40.
4. Vgl. Robinsohn,S.B., a.a.O. (1971), S. 1

Nach K. Frey enthält das Curriculum Aussagen zu den folgenden vier Dimensionen[1]:

1. Funktionen (Bildungsziele, Lernziele .)
2. Inhalte (Lerngegenstände, Unterrichtsthemen, Fächer)
3. Inhaltsstruktur (didakt. Struktur)
4. Unterrichtsorganisation (Lernverfahren, Hilfsmittel)

Derselbe Autor bemüht sich eine vorläufige Definition herauszufinden : " die Darstellung des Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der Planung, der optimalen Realisierung und Erfolgskontrolle des Unterrichts ".[2] Ein dritter Teil der Autoren unterscheidet zwischen dem geschlossenen und dem offenen Curriculum; beim letzteren wird ein Handlungsspielraum für die Lehrenden und Lernenden freigehalten. Sab. Gerbaulet u.a. beziehen sich auf die Strukturelemente der offenen Curricula[3]:

> " Die Lernzielbestimmung im Rahmen einer pragmatischen Curriculumentwicklung findet in Lernzielkatalogen ihren Ausdruck. Diese enthalten Konzeptionen für den Unterricht, indem sie im Rahmen der Fachbereiche- oder auch diese übergreifend-Erkenntnisse und Einsichten, Einstellungen und Verhaltensrepertoires umschreiben ... Es handelt sich um die Konzeption von Lehrgängen, nicht um die Lehrgänge selber. Der Prozeßcharakter der pragmatischen Curriculumentwicklung bewirkt, daß diese Konzeptionen in die Zukunft hinein offen, daß sie für Revisionen aufgrund ihrer Verwirklichung in der Unterrichtspraxis flexibel sein müssen.".

Nach ihrer Auffassung muß man unter Curriculum sowohl die Verwirklichung gesellschaftlicher Bildungsziele in der Schule als auch die Vermittlung von Lernerfahrungen durch die Organisation des Unterrichts und insbesondere durch das Lehrerverhalten verstehen.

1. Vgl. Frey,K., Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung, in : " Die Deutsche Schule " 1965 (5 S. 270-281.
2. Vgl. Frey, K.(Hrsg.), Kriterien in der Curriculumkonstruktion Weinheim/Berlin/Basel 1970, S.15 ; vgl auch Frey,K.,ibid.(1971),S
3. Vgl. Gerbaulet,S. u.a., Schulnahe Curriculumentwicklung, Stuttgart 1972, S. 84.

Das gemeinsame Kennzeichen aller Definitionen und der Kern der Curriculumdiskussion bleiben die Lernziele, so daß es sich in der Curriculumdiskussion darum handelt, neue Lernziele und -inhalte zu entdecken und zu formulieren. Am trefflichsten scheint uns die Curriculumdefinition im Bildungsgesamtplan 1973 zu sein.[1] Unter Curriculum wird ein System für den Vollzug von Lernvorgängen in bezug auf definierte und operationalisierte Lernziele verstanden. Es umfaßt :
-Lernziele (Qualifikationen, die angestrebt werden sollen)
-Inhalte (Gegenstände, die für das Erreichen der Lernziele Bedeutung haben)
-Methoden (Mittel und Wege, um die Lernziele zu erreichen)
-Situationen (Gruppierung von Inhalten und Methoden)
-Strategien (Planung von Situationen)
-Evaluation (Diagnose der Ausgangslage, Messung des Lehr- und Lernerfolgs mit objektivierten Verfahren).

1.2. Motive der Curriculumdiskussion und ihre Begründung

Saul B. Robinsohn[2] selbst gesteht in einem Interview, daß die folgende Feststellung nicht neu ist : Lernziele und -inhalte der Schule sind veraltet. Nach seiner Meinung haben sich die Lehrplanverantwortlichen immer mit dem Problem beschäftigt, die Lehrpläne auf die Wissensebene ihrer Zeit anzuheben. In der Veröffentlichung des Deutschen Bildungsrates " Strukturplan für das Bildungswesen " ist dieselbe Feststellung zu finden.[3] Es stellt sich die Frage, welches die Gründe sind , die die Unvollkommenheit und Fehlerhaftigkeit der bestehenden Lehrpläne ans Licht gebracht und die ruhende Curriculumproblematik nicht

1. Vgl. Bildungsgesamtplan : hrsg. v. d. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bd I-II, Stuttgart 1973, S. 72; vgl. auch Köck,P./Ott,H., Wörterbuch für Erziehung und Unterricht, Donauwörth 1976 S. 74f.
2. Vgl. Huber,L. u.a., Schulreform durch Curriculumrevision, Stuttgart 1972, S. 159-169.
3. Deutscher Bildungsrat : Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1973, S. 61f

nur in Deutschland, sondern auch international erweckt haben. Ende der sechziger Jahre hat der sogenannte Sputnik-Schock den Rückstand der naturwissenschaftlich-technischen Fächer enthüllt, und in den USA hat man daraufhin angestrebt, neue Bildungsprogramme zu konstruieren. An den neuen stofforientierten Curriculumentwürfen wurden die Betroffenen (Lehrer und Schüler) nicht beteiligt, so daß das Problem entstanden ist, wer die Schüler zum Erreichen des von den Curriculumproduzenten entworfenen Ausbildungsniveaus führen sollte. Die dafür geeigneten Lehrpersonen mussten vorhanden sein ("teacher-proof"). Um diese Zeit ist das Problem der Bildungsrevision in Deutschland eingedrungen. Damit verbindet sich der Name S.B.Robinsohns, der den Terminus in Deutschland eingeführt und Anlaß zur öffentlichen Diskussion erregt hat. Er hebt vier weitere Gründe neben der Wissensexplosion vor[1]:

- Verwissenschaftlichung des Lebens
- Technische und organisatorische Innovationen im Unterricht
- Die gewaltige quantitative und qualitative Ausweitung des relativen Schulbesuchs ist die Folge von Wandlungen in der gesellschaftlichen Struktur.
- Die Forderung nach zunehmend gesteigerter Produktivität und der rapide Wandel in den Produktionsmethoden und in der Berufsstruktur.

Wir wollen ein weiteres Motiv erwähnen, nämlich das Zerbrechen des wenigstens äußerlich harmonischen Verhältnisses zwischen Lehrplanverantwortlichen und Lehrern. Die Lehrer haben eine gewisse Toleranz den Lehrplänen gegenüber gezeigt. Die Forderung ist immer bedrängender geworden , daß die Lehrer an der Curriculumkonstruktion teilnehmen müssen.[2]

1. Vgl. Robinsohn,S.B., ibid.(1971), S.77-79 (vgl. auch in: Achtenhagen,F./Meyer,H.L. ibid. (1971), S. 57-74; vgl. auch Diener,K.u.a., Lernzieldiskussion und Unterrichtspraxis, Stuttgart 1978, S. 240-244.
2. Vgl. Knab,D., Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in : " Curriculumdiskussion " (Hrsg. Betrifft:Erziehung), Weinheim u. basel 1974, S. 90.

1.3. Die Lernzielproblematik

1.3.1. Zur Rolle des Lernziels

In der Curriculumliteratur taucht der Begriff " Lernziel " häufiger als der Terminus " Lehrziel " auf. Das Lehrziel bezeichnet die vom Lehrer als Konsequenz von Lehrtätigkeit beabsichtigte Verhaltensmodifikation der Schüler. Das Lernziel bezeichnet eine vom Lernenden selber als Konsequenz seiner Lernaktivität antizipierte und erstrebte Modifikation seines eigenen Verhaltens. Nach der Verhaltenspsychologie bezieht sich das Lernziel auf die durch den Unterricht angestrebten Verhaltensänderungen vom Schüler. W.H. Petersen bezeichnet das Lernziel als eine didaktische Kategorie, die auf das Endverhalten von Lernenden in intentionalen Lernprozessen bezogen ist.[1] R. Mager versteht unter Lernziel eine Absicht, die durch die Beschreibung der erwünschten Veränderung im Lernenden mitgeteilt wird. - Beschreibung von Eigenschaften -, die der Lernende nach erfolgreicher Lernerfahrung erworben hat.[2] H.L. Meyer definiert das Lernziel folgendermaßen :

> " eine sprachlich artikulierte Vorstellung über die durch den Unterricht (oder andere Lehrveranstaltungen) zu bewirkende gewünschte Verhaltensänderung eines Lernenden ".[3]

1. Vgl. Petersen, W.H., Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts, Ravensburg 1974, S.22 ; vgl. auch Lattmann,U.P., Lernziele und Unterrichtsvorbereitung, Freiburg 1971, S. 28ff.
2. Vgl. Mager, R., Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim/Berlin/Basel 1969 (übers.v. Ronzen,H/Rademacker,H)
3. Vgl. Meyer,H.L., Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankf.a.Main 1974, S. 21.

1.3.2. Argumente für und gegen die Formulierung von Lernzielen[1]

Die Curriculumautoren sind sich nicht darüber einig, ob Lernziele formuliert werden müssen. Die Lernzielfeinde meinen, daß die Formulierung von Lernzielen, die sich auf das Verhalten beziehen, nur in der Theorie eine Wirkung erzielen könnte; der Unterricht ist aber freier und schöpferischer.[2] Die Darlegung von Lernzielen, die auf dem äußeren Verhalten beruhen, widerspricht der Meinung, daß die Erziehung die vollkommene Entwicklung des Kindes beabsichtigt. Das äußere Verhalten spiegelt nicht das gesamte Verhalten des Kindes. Die intensive Beschäftigung mit den Lernzielen darf nicht zur Vernachlässigung der vollkommenen Entwicklung des Kindes führen. Das Festhalten an den Lernzielen behindert Lehrer und Schüler, daß sie schöpferisch und beweglich beim Denken sind. Durch die Lernziele wird der Rahmen bestimmt, in dem sich die Schüler bewegen sollen. Es besteht aber die Möglichkeit, daß sich ein reifer Schüler mehr in ein Thema vertiefen kann, als die Lernziele fordern. Wenn die Schüler wissen, welche Lernziele zu realisieren sind, werden sie dadurch nicht ermutigt, sich mit etwas anderem zu beschäftigen, das ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. Das Ergebnis des Lernprozesses kann etwas anderes sein, das man von vornherein nicht festlegen kann. Irgendein Lernziel zu formulieren ist keineswegs besser als überhaupt kein Lernziel vorzugeben; die Formulierung um der Formulierung selbst willen ist sinnlos und bietet keine wesentliche Hilfe an. Außerdem kann der Lehrer das Allgemeine Ziel erreichen, ohne daß er sich eingehend mit feineren Zielen beschäftigt. Ein weiteres Argument der Lernzielfeinde lautet, daß es schwierig ist, die Ursachen festzustellen, die die Realisierung der Lernziele verhindert haben. Es fragt sich, w die hartnäckige und pedantische Beschäftigung mit Lernzielen nützt.[3]

1. Vgl. Binnenberg, K., Lernziele-ohne Begründung?, in: "Die Deutsche Schule" 1973 (12), S. 836ff.
2. Vgl. Jackson, P.W., The Wag Teaching is, Washington 1966.
3. Vgl. Glöckel, H., 44 Thesen über Sinn und Grenzen von Lernzielen, in: "Die Deutsche Schule" 1975 (5), S. 306.

Die Lernzielanhänger können sich keine didaktische Einheit ohne die Formulierung von Lernzielen vorstellen. Ihr Hauptargument lautet: wenn das erwünschte Ergebnis nicht deutlich ist, wird der Unterrichtsprozeß keinen Erfolg haben. Wenn ein Unterrichtsergebnis erwartet wird, muß dieses Ergebnis den Unterrichtsbeteiligten bewußt sein. Es wäre bewunderswert, wenn sie sich in der Schulklasse befinden, ohne den Grund erklären zu können. Die Aufgabe der vorcurricularen Lehrpläne lag darin, den Lehrstoff- unter der Begleitung von nur globalen Lernzielen- vorzustellen. Die Betroffenen konnten nicht einsehen, wohin ihre Bemühungen führen sollten. Mit stillem Eingeständnis, wenn nicht mit Toleranz, trafen sie sich, um dies durchzuführen, was im Lehrplan stand; d.h. der Unterricht hat um des Lehrstoffes willen stattgefunden. In den Lehrplan wurden völlig globale und der Lehrer-Schüler-Wirklichkeitswelt nicht entsprechende Lernziele einbezogen. Die neuen Curricula sollen konkrete und der Realitätswelt der Betroffenen entsprechende Lernziele bestimmen, d.h. sie sollen zielorientiert sein. R. Mager betrachtet die Lernziele als den Kern des Unterrichts;[1] ihre Formulierung hilft und dient der Lerninhaltauswahl und der Bestimmung von geeigneten Unterrichtsmethoden. Für die ausdrückliche Formulierung und Beschreibung von Lernzielen wird der Begriff "Operationalisierung" verwendet. H.L. Meyer unterscheidet zwischen "Operationalisierung im weiteren Sinne" semantisch möglichst eindeutige Angabe der beobachtbaren Elemente der gewünschten Veränderung des Schülerverhaltens" und Operationalisierung im engeren Sinne, worunter die Angabe der Meßoperation gemeint ist.[2] Die kriterien operationalisierter Lernziele werden vom Vertreter der behavioristischen Lernpsychologie R. Mager festgestellt[3]:

1. Die Lernziele sollen eine konkrete Beschreibung des Endverhaltens beinhalten.
2. Die Lernzielformulierungen sollen sich über die Bedingungen äußern, die die Realisierung des Lernziels versprechen.
3. Die Lernzielformulierungen sollen Angaben darüber enthalten, wann das Endverhalten dem erwünschten entspricht, oder ob es nicht

1. Mager, R., Lernziele und Programmierter Unterricht, Weinheim/Berlin/Basel 1969 (übers.v. Monzen,H/Rademacker,H.), S. 3.
2. Vgl. Meyer,H.L., Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankfurt a.Main 1974, S. 57ff.
3. Vgl. Mager, R., ibid.(1969), S. 13ff.; vgl. auch Krathwohl,D.R./Bloom,B./Masia,B.S., Taxonomy of Educational Objectives.Handbuch II, New York 1964.

richtig ist ; sie sollen nämlich einen Beurteilungsmaßstab angeben, der Auskunft über jenes Verhalten gibt, das als ausreichend angesehen wird.

Chr. Möller unterstreicht vier Vorteile der Lernzielformulierung[1] :

1. Ausdrücklich formulierte Lernziele machen ein Unterrichtsgeschehen erst transparent und damit diskutierbar.
2. Ausdrücklich formulierte und den Schülern mitgeteilte Lernziele wirken im Sinne einer positiven Verstärkung für den Lehrer und beschleunigen den Lernprozeß.
3. Ausdrücklich formulierte Lernziele sind die Voraussetzung für eine adäquate Lernorganisation, für den Einsatz entsprechender Unterrichtsmittel und die Auswahl optimaler Lernstrategien.
4. Explizit ausgedrückte Lernziele sind die erste Voraussetzung für eine angemessene Lernkontrolle.

Wir wollen H. Mosers Gegenargument erwähnen.[2] Nach seiner Meinung können nicht alle Lernziele in operationalisierter Form ausgedrückt werden, wie etwa Chr. Möller behauptet. Es besteht die Gefahr, daß manche wichtige Lernziele vernachlässigt werden. In der Tat bestehen manche Qualifikationen (mündiges Denken und Handeln, Fähigkeit und Bereitschaft zur Kommunikation), die in der Unterrichtsplanung und Durchführung mitbedacht werden müssen, obwohl sie nicht leicht operationalisierbar sind.[3] Es darf nicht auf die Formulierung derartiger Lernziele völlig verzichtet werden, weil der Lehrer bei der Planung und Durchführung des Unterrichts die erzieherischen Möglichkeiten zum Erreichen dieser Ziele mitbedenkt und einsetzt.[4] Man darf nicht glauben, daß die Nicht-Operationalisierbarkeit nur die Allgemeinen Ziele betrifft. In diesem Fall würde die Möglichkeit bestehen, sie beiseite zu lassen und zur Operationalisierung der konkreten Lernziele weiterzugehen. Wenn man den Unterricht als eine gesellschaftliche Praxis und nicht einfach eine Möglichkeit zur Übertragung der Fertigkeiten der Erwachsenen auf die Schüler betrachtet, dann können die konkreten Lernziele auch nicht auf meßbare Verhaltensweisen reduziert werden. In diesem Punkt setzt die Operationalisierung ihren großen Argument-Vorteil ein; exakt ausgedrückte Lernziele können diskutiert werden. Ihre Offenlegung ermöglicht, daß sich die Betroffenen über ihre Annahme,

1. Vgl. Möller, Chr., Technik der Lehrplanung, Weinheim 1973[4] (1. Aufl. 1969), S. 71ff.
2. Vgl. Moser, H., Technik der Lehrplanung-Curriculumforschung und Ideologie, in : " Zeitschr.f.Pädag. " 1971 (1), S. 65f.
3. de Corte, E., Analyse der Lernzielproblematik, in " Zeitschr.f. Pädag. " 1971 (1), S. 75-89(hier S. 80).
4. Meyer, H.L., ibid.(1974), S. 93.

Ablehnung oder Änderung der Lernziele äußern. Außerdem können die Wege eingeschlagen werden, die zu ihrer Realisierung führen.

Kommentar

Einerseits wird die Operationalisierung als unübersehbarer Faktor für die Curriculumkonstruktion betrachtet, und häufig wird die gesamte Unterrichtsplanung auf den Lernzielformulierungsaspekt reduziert. Andererseits wird eine völlige Rationalisierung und Technologisierung des Unterrichts gefürchtet. Beide Richtungen müssen sich ergänzen, damit der Verzicht auf nicht leicht operationalisierbare Lernziele und die Rationalisierung des Unterrichts vermieden werden.[1] Obwohl H.L.Meyer die großen Gefahren unterstreicht, die das Operationalisieren birgt :

- unkontrollierte Technologisierung des Unterrichts
- eine überflüssige Einschränkung des Entscheidungsfreiraums der Lehrer
- Vernachlässigung emanzipationsfördernder Lernziele,

erkennt er trotzdem die wichtigen Verdienste des Operationalisierungsverfahrens an. Nach seiner Meinung leistet das Operationalisieren :

- eine schnelle Verständigung über die Ziele eines Curriculum
- eine leichtere Kontrolle des Unterrichtserfolgs
- einen formalen Zwang zur Präzisierung der eigenen Zielvorstellungen
- eine Erleichterung der Arbeit von Lehrbuchautoren und Lehrmittelindustrie
- keinen Ersatz für das Ableiten von Lernzielen
- keine Legitimation für die Auswahl bestimmter Lernziele.

Die starken Argumente gegen und für die Formulierung von Lernzielen beweisen, daß das Problem in der Curriculumdiskussion ungelöst bleibt. Der Lehrer soll sich dieser Argumente bewußt sein und einsehen, bei welcher Unterrichtssituation die Formulierung von Lernzielen seinen Schülern nützlich ist.

1. Vgl. Heusch, H., Lernziele und Lernkontrolle, in : " Technologie und Schule " 1972 (3), S. 5.

1.3.3. Zur Lernzieltaxonomie

Um einen Überblick der verschiedenen Lernzielmerkmale zu erreichen, ist es nötig, sie unter bestimmten kategorien unterzubringen und einzuordnen ; dadurch ist es möglich, daß sie verglichen werden. Der Terminus Taxonomie bezeichnet nicht nur die Unterteilung jeder Qualifikation und ihre Einordnung unter einer Kategorie, sondern auch die Beziehung zwischen den einzelnen Kategorien.

Im Hinblick auf ihr Abstraktionsniveau werden die Lernziele in zwei großen Kategorien unterteilt :

- Allgemeine Lernziele (Richtziele)
- Fachliche Lernziele (Unterrichtsziele)

1.3.3.1. Die Allgemeinen Lernziele und ihre Problematik

Die Allgemeinen Lernziele spielen die Rolle eines Bezugsrahmens, an dem die Erhebung der einzelnen Fachlichen Ziele orientiert wird. Jedes Curriculum soll unspezifische allgemeine Zielsetzungen beinhalten, worauf das menschliche Denken, die Weltanschauung, die gesellschaftlichen Bedürfnisse und Vorstellungen und die kulturellen Normen beruhen;[1] d.h. die Allgemeinen Lernziele beziehen sich auf den gesamten Lernprozeß.

1.3.3.2. Die Fachlichen Lernziele

Im Vergleich zum hohen Abstraktionsniveau der Allgemeinen Lernziele sind die Fachlichen Lernziele konkret. Zwischen " konkret " und " abstrakt " bewegt sich eine große Zahl von Lernzielen mit verschiedenen Abstraktionsniveaus, die nicht festgelegt werden können. Chr. Möller hat ein Drei-Stufen-Instrumentarium vorgeschlagen, wobei sie neben den Richtzielen und den Feinzielen eine dritte Lernziel-

1. Vgl. Bloom, B.S. (Hrsg.),Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, Cognitive Domain, New York 1956 (Deutsch : Bloom,B,S., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1972).

kategorie, die Grobziele, einführt [1]. Bei anderen Autoren werden die Fachlichen Lernziele nach ihrem Abstraktionsniveau in Zielen 1. 2. 3. u.s.w. Ordnung unterteilt.

Kritische Überlegungen

Die allgemeinen Bildungsziele der vorcurricularen Lehrpläne haben mit ihrer politischen, sittlichen, religiösen Orientierung die Schülerwirklichkeit aus der Sicht verloren.[2] Es stellt sich die Frage, ob etwas bei den curricularen Lehrplänen geändert wurde.[3] Wenn die Allgemeinen Lernziele der Lebensrealität der Schüler entsprechen wollen, müssen sie aus der Analyse der verschiedenen Lebensbereiche entspringen. An dieser Richtung orientieren sich die Projekte innerhalb der Curriculumentwicklung. Heute besteht keine eindeutige Übereinstimmung zwischen den an der Formulierung Allgemeiner Lernziele Beteiligten. Das Abstraktionsniveau der Allgemeinen Lernziele schwankt von Autor zu Autor. H.I. Meyer bemerkt " Das Abstraktionsniveau von Lernzielen kann immer nur relativ zu einer Reihe vorliegender oder zumindest mitgedachter Lernziele bestimmt werden ".[4] Ein weiteres Problem ist, daß kein deutlicher Übergang von den Allgemeinen Lernzielen zu den Fachlichen besteht.

Die Taxonomie der Lernziele darf nicht die Form eines Rezepts - ohne kritische Bemerkungen - haben, weil sie in diesem Fall nicht nur nutzlos ist, sondern auch zu unlogischen Ergebnissen führen kann. Bei jeder Taxonomie müssen die Kenntnisse und die Erfahrungen des Schülers beachtet werden. Aufgrund dieser Kenntnisse und Erfahrungen kann das Schülerverhalten einerseits eine hohe Leistung bedeuten, andererseits aber auch bereits vorhandene Kenntnisse ins Gedächtnis zurückrufen. Dabei müssen auch die Gründe verdeutlicht werden, die zu einem bestimmten Verhalten führen.

Die Einordnung der Lernziele in Kategorien führt zum fehlerhaften Aspekt, daß die untersten vor den obersten Lernzielen erreicht werden müssen. Ein derartiger Aspekt beschränkt den Lehrer-Schüler-Handlungsraum und das Denken während des Unterrichts.

1. Vgl. Möller,Chr., ibid. (1973[2]), S.70.

2. Vgl. Menne, D., Das Verfahren zur Gewinnung von Qualifikationen und Lernzielen, in : Schörken,R. (Hrsg.), Curriculum " Politik ", Opladen 1974, S.197-201.

3.Vgl. Hülcker, T., Allgemeine Ziele, Normenkonsens und Gesellschaftstheorie-Wissenschaftstheoretische Probleme der Curriculumforschung, in :"Pädagog. Rundschau ", 1973 (2), S. 134-149.

4. Vgl. Meyer, H.I., ibid. (19[illegible]

1.3.4. Zum Problem der Lernzielentscheidungen

Das Hauptthema der Lernzielproblematik lautet, auf welche Weise Lernziele gewonnen werden können. Innerhalb der Curriculumentwicklung wurden verschiedene Methoden zur Lernzielerhebung entwickelt.[1]

1.3.4.1. Normatives Verfahren

Es handelt sich um die Deduktion spezifischer Fachlicher Zielsetzungen von allgemeinen Bildungsnormen und Erziehungszielen. Nach diesem Verfahren werden gesellschaftliche, ökonomische, wissenschaftliche u.s.w. Vorstellungen festgestellt, und daraus wird versucht, Teilziele zu deduzieren. Es scheint nicht einfach zu sein, wenn man an die Robinsohnschen Bildungsziele eines Gesamtcurriculum denkt- 1). Wirksame Kommunikation, d.h. das Verstehen der Welt, in der man lebt, und das Verstehen jedes Einzelnen selbst von der Welt 2). Bereitschaft zur Veränderung 3). Erziehung zur Fähigkeit, Ziele und nicht nur Mittel zu wählen 4). Autonomie, d.h. die innere geistige Freiheit[2]- oder an die zwölf " Lernziele der Gesamtschule " v. Hentigs[3]- an das oberste Ziel " Selbstbestimmung " der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre[4]- oder an das Möllersche Richtziel " Fortschreitendes Wohlergehen in körperlicher und psychischer Hinsicht im Diesseits "[5]. Es stellt sich die Frage, auf welche Weise derartige Hypothesen gewonnen, überprüft und konkretisiert werden können.

1.3.4.2. Geisteswissenschaftliches Verfahren

Es handelt sich um die Gewinnung von lernzielen durch die Analyse der Erziehungsrealität. Die geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik analysiert die Erziehungswirklichkeit. Es wird die Analyse von didaktischen Texten aufgenommen, um Lernziele zu gewinnen.

1. Vgl. [illegible], ibid. (1971), S. 166-171.
2. Vgl. Robinsohn, S., ibid. (1971), S. 41.
3. Vgl. v. Hentig, H., Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in : " Deutscher Bildungsrat " Stuttgart 1969, Bd12, S. 13-43.
4. Vgl. Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Hrsg. : Der Hessische Kultusminister 1972; Überarbeitete Fassung Gesellschaftslehre 1973; Überarbeitete Fassung Deutsch, 7.8. Jahrgangsstufe, Frankf.a.M. 1974.
5. Vgl. Möller, Chr., ibid. (1973), S. 70

Es werden nicht die Wechselbeziehungen der gesellschaftlich-politischen Kräfte zum Bildungssystem erläutert. Der große Vorteil eines derartigen Verfahrens ist seine Unabhängigkeit von den Allgemeinen Bildungszielen, es besteht aber die Gefahr, daß auf die gesamtcurricularen gesellschaftlichen und pädagogischen Ziele verzichtet wird.

1.3.4.3. Die drei Tylerschen Lernzielquellen

R. Tyler beginnt seine Argumentation mit der Feststellung von Lücken zwischen dem s e i n und dem s e i n s o l l e n und schreitet zur Konkretisierung und Erläuterung der Gründe dieser Lücken fort. Ein großer Teil der Untersuchungen mit diesem Ziel strebt danach, den Stand der Schüler mit erwünschten Normen zu vergleichen, so daß die Lücken festgestellt und Lernziele formuliert werden können. Die Feststellung, daß das Leben aus mehrere Bereichen besteht, fordert, daß das Leben in diesen Bereichen zergliedert wird, damit Untersuchungen für die Gewinnung von Lernzielen aufgenommen werden können. Andere Bemühungen richten sich nach den Interessen der Lernenden. Obwohl die Interessen der Schüler häufig oberflächlich sind, können sie dennoch ein wichtiger Ausgangspunkt zur Lernzielformulierung sein. R. Tyler stellt die Frage, auf welche Weise die Bedürfnisse und Interessen der Schüler festgestellt werden können. Dafür müssen alle Methoden der Sozialforschung zur Mitarbeit animiert werden. Der Lehrer, die Schüler-Eltern-Interviews und Tests können eingesetzt werden, damit die Fertigkeiten der Schüler entdeckt werden. R. Tyler bemerkt, daß sich die Schüler nicht mit dem Lernen beschäftigen sollen, das ihnen ohne Nutzen bleibt.[1] Er sieht die Schwierigkeiten ein, daß die Schule nach der Wissensexplosion dasjenige Wissen auswählen muß, das dem Schüler nützlicher ist. Der Schüler muß Ähnlichkeiten zwischen den Problemen im zeitgenössischen Leben und dem Gelernten erkennen. Zwei Gegenargumente lauten: es besteht die Möglichkeit, daß das vom Schüler Erwünschte nicht wertvoll ist, so daß die Schule es richtig verarbeiten muß. Außerdem ist es sinnlos, den Schüler auf etwas vorzubereiten, das sich mit der Zeit ändert.

R. Tyler schlägt aber neben dem zeitgenössischen Leben andere Quellen vor, so daß Lernziele gewonnen, verglichen und überprüft werden können. Trotz des gesellschaftlichen Wandels können Untersuchungen einige Lebensbereiche feststellen und analysieren, die

1. Vgl. Tyler, R., Curriculum und Unterricht (übers.v. Dorit Pelle-Hagis), Düsseldorf 1973, S . 15-25.

fortlaufende Bedeutung haben. Nach R. Tyler könnten die Fachspezialisten bei der Lernzielgewinnung nützlich sein. Er weist auf die Gefahr hin, daß die Lernziele aus einer derartigen Quelle zu technisch und spezialisiert sind. Der große Vorteil dieser Quelle ist, daß die Fachspezialisten ihr Fach kennen ; aus diesem Grund können sie Vorschläge machen, wie das Fach die Schüler fördern könnte.Zwei grundlegende Fragen wären an sie[1]:

- was kann ihr Fach zur Erziehung junger Leute beitragen, die keine Spezialisten in Ihrem Gebiet werden wollen ?
- was kann Ihr Fachgebiet dem Laien, dem Normalbürger geben ?

Aufgrund der Unmöglichkeit, daß alle aus den drei Quellen gewonnenen Lernziele aufgenommen werden, müssten die bedeutendsten von den Curriculumverantwortlichen ausgesucht werden. R. Tyler verwendet die Erziehungsphilosophie und die Lernpsychologie als Filter für die Lernzielauswahl. Die erste schlägt die zu einem glücklichen Leben führenden Werte vor[2]:

1. Anerkennung jedes Menschen ohne Rücksicht auf seine Rasse oder seinen nationalen, sozialen oder wirtschaftlichen Status
2. Gelegenheit zur Teilnahme an allen Aktivitäten in der Gesellschaft
3. Ermutigung der Verschiedenheit ; keine Forderung nach einem einzigen Persönlichkeitstypus
4. Glauben daran, daß die Intelligenz die Probleme beseitigt, anstatt der Meinung, daß dies eine autokratische Gruppe erreicht.

Es stellt sich die Frage, ob die Schule die Schüler so heranbilden soll, damit sie sich der gegenwärtigen Gesellschaft anpassen, oder ob sie sie zu einer Verbesserung der bestehenden Gesellschaft führen soll. Wenn eine ideale Gesellschaft auch nicht nah der heutigen wirklichen steht, soll die Schule die Schüler wenigstens dazu bringen, daß sie sie verstehen, an ihr teilnehmen und gleichzeitig zu verbessern versuchen. In diesem Fall müsste die Schule die Schüler zur Selbstbestimmung und -disziplin bringen.Die Lernpsychologie beschäftigt sich mit den Ergebnissen des Lernprozesses, nämlich mit den zu erwartenden Veränderungen; dabei versucht sie die Zeit zu bestimmen, in der das Lernziel zu erreichen ist, oder die Dauer, in der bestimmte Veränderungen beigebracht werden sollen.

1. Vgl. Tyler, R., ibid. (1973), S. 35.
2. Vgl. Tyler, R., ibid. (1973), S. 41ff.

1.3.4.4. Die Robinsohnschen Hauptthesen

S.B. Robinsohn versteht unter Bildungsreform zugleich eine Reform, eine Revision des Curriculum. Seine Grundforderung ist eine Revision des alten " Bildungskanons ", so daß er zu den Erfordernissen der heutigen Welt entspricht. Er verlangt nicht nur nach der Erstellung-Umschreibung der geltenden Lehrfächer, sondern auch nach etwas N e u e m , nach der Ermittlung neuer Curriculumelemente. Die Ziele und Inhalte des Curriculum müssen nach seiner Auffassung völlig unbeeinflußt von den traditionellen Zielsetzungen festgestellt werden. Eine derartige Totalrevision wird von ihm der Leitidee der Mündigkeit unterstellt. Seine Argumentation knüpft sich an der Feststellung ein, " daß in der Erziehung 1). Ausstatung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; daß 2). diese Ausstatung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse 'Disponibilität 'durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden ; und daß 3). eben die Curricula und -im engeren Sinne - ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartigen Qualifikationen bestimmt sind "[1]. Unter Lebenssituationen werden nicht nur die existenziellen Probleme des Schülers verstanden, sondern auch die Probleme des Menschen der Gesellschaft gegenüber, die er zu bewältigen hat.[2] S.B. Robinsohn versucht das gesamte Curriculum auf einer realen und möglichst erfahrenen Basis zu gestalten. Der Schüler soll lernen, was er im Leben brauchen wird; S.B. Robinsohn bestreitet nämlich das Lernen um des Lernens willen. Er bleibt aber nicht an der Formel der alten Pädagogen " non scholae, sed vitae discimus " stehen, sondern er versucht herauszufinden, auf welche Weise der Schüler lebt, und welche Situationen er in seinem Leben im erhalt der Gesellschaft bewältigen muß. Er schlägt zwei methodische Verfahren vor, damit diese Lebenssituationen ermittelt werden:

- Die gesellschaftspolitischen und philosophischen Werteinschätzungen über die personale Existenz des Menschen. In diesem Punkt helfen empirisch-analytische Untersuchungen kaum, weil jeder Mensch seine eigenen Wertauffassungen hat. Nur richtig philosophisch ausgedrückte Postulate können Geltung beanspruchen. Der Deutsche Bildungsrat hat das philosophische Postulat " der Freiheit des Menschen "

1. Vgl. Robinsohn, S.B., itid. (1971), S. 45.
2. Vgl. Birkenbeil Ed. J., Curriculum-Revision in pädagogischer Verantwortung, Bad Heilbrunn 1976, S. 105.

aufgestellt[1]:

" Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als seine Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung gewährt und auferlegt " .

Robinsohn spricht von einer " Mündigkeit in einer Kultur, nicht für eine Kultur "[2]; das Allgemeine Erziehungsziel ist nämlich die geistige Freiheit des Menschen in dem"akzeptierten- wenn auch kritisierten- Herrschaftssystem ".[3]

- Die empirisch-analytischen Bedürfnisschätzungen über die gesellschaftlich-politische und berufliche Existenz des Menschen. Das Berufliche soll im Curriculum einbehalten werden, nämlich der Beruf, den der Schüler auszuwählen hat.

Unter Qualifikationen werden die Fähigkeiten verstanden, die der Schüler erwerben muß, um die Lebenssituationen zu bewältigen :

- Die Befähigung zum mündigen Engagement aus Freiheit und Sozialverantwortung
- Die Befähigung gesellschaftlichen Anforderungen (besonders den beruflichen) zu entsprechen.

Unter Curricula werden die Bildungsinhalte und Gegenstände verstanden, wodurch die Lernziele erreicht werden können. Die Frage lautet, was der Schüler im Unterricht braucht, um qualifiziert (fähig) zu sein, seine personalen, gesellschaftlichen politischen und beruflichen Lebenssituationen bewältigen zu können. Robinsohn nennt drei Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten [4]:

- Die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft, damit auch als Voraussetzung für weiteres Studium und weitere Ausbildung.
- Die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d.h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene.
- Die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens.

1. Vgl. Deutscher Bildungsrat : Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972[4], S. 29.
2. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid. (1971), S. 29.
3. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid. (1971), S. 17.
4. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid. (1971), S. 47.

Kommentar

Die Grundanklage Robinsohns gegen die vorcurricularen Lehrpläne ist, daß die Lernziele und-inhalte der Schule ungenügend reflektiert werden und weitgehend veraltet sind ; Robinsohn versteht die Curriculumentwicklung als einen Prozeß dauernder Revision. Die Lebenssituationen, die Qualifikationen und die Curriculum-Elemente müssen immer wieder analysiert und überprüft werden, weil die Gefahr besteht, daß das den aktuellen Erfordernissen entsprechende Curriculum im Laufe der Zeit veraltet.[1] Zuerst müssen die gegenwärtigen und in die Zukunft tendierten gesellschaftlich-politisch-beruflichen Lebenssituationen des Menschen untersucht werden, damit die notwendigen Qualifikationen zu ihrer Überwindung festgestellt und in Curriculum-Elemente übersetzt werden. Aufgrund der Schwierigkeiten eines derartigen Verfahrens, das lange Zeit in Anspruch nehmen würde, schlägt Robinsohn die Konstruktion eines hypothetischen Qualifikationskatalogs vor; er bemerkt, daß die erforderlichen empirischen Verfahren nicht zur Verfügung stehen. Zur Konstruktion des Katalogs müssen keine einzelnen Personen, nämlich Politiker oder Wissenschaftler, sondern Forschergruppen befragt werden ; der entstandene Qualifikationskatalog soll von Expertengruppen überprüft und beurteilt werden[2]. Ein derartiger Katalog könne auf der Grundlage kritischer Analysen der fachdidaktischen Literatur und vorliegender Lehrpläne erstellt werden. Der nächste Schritt wäre, die Curriculum-Elemente zu den gewonnenen Qualifikationen zuzuordnen; dafür würden sich auch Expertengruppen entscheiden.
Einige Probleme beziehen sich auf die Entstehung und quantitative Leistung derartiger Expertengruppen. Das Lernzielgewinnungsverfahren wird durch die persönlichen politischen, gruppenspezifischen Interessen der Experten beeinflußt. Ein weiteres Problem ist, daß es unwahrscheinlich sei, daß jeder Experte eine realistische Einschätzung von Situationen und gesamtgesellschaftlichen Interessen haben kann.

1. Vgl. Klafki, W. u.a., Erziehungswissenschaft 2 (Funk Kolleg), Frankf.a.Main 1975, S. 86ff.
2. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid. (1971), S. 48.

1.3.5. Evaluation[1]

Wir sollen die Evaluation als Rückmeldung über den Erfolg oder Mißerfolg des Unterrichts und immer in Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung und -durchführung verstehen. Der Terminus vertritt das empirische Kontrollverfahren, das eingesetzt wird, damit die Effektivität des Curriculum überprüft wird. Ihre zwei großen Verdienste sind :

- es wird erkannt, ob die formulierten Lernziele erreicht wurden, ob nämlich die gewünschten Veränderungen beim Schüler stattgefunden haben. Diese Aufgabe der Evaluation ist nicht schwierig, wenn die Lernziele operationalisiert, d.h. exakt formuliert sind, und genaue Kontrollen erlauben.
- es wird festgestellt, wie gut die Lernziele selbst sind. Hier taucht die Frage auf, ob die Veränderungen durch das Curriculum zustande gekommen sind; im Fall einer positiven Antwort lautet eine weitere Frage, welchem Teil, bzw. Element des Curriculum diese Veränderungen zurückzuführen sind.

Welche Kontrollverfahren muß man einsetzen, damit die bei den Schülern eingetretenen Veränderungen überprüft werden können ? Gewöhnlich werden die schriftlichen Leistungskontrollen eingesetzt, nämlich die Klassenarbeiten und die Tests. Wir müssen hier unterstreichen, daß der Kenntnisstand der Schüler vor und während des Unterrichts festgestellt werden muß.[2] Die Kontrollen dürfen nicht nur am Ende des Unterrichtsprozesses eingesetzt werden. Chr. Wulf nennt die folgenden Evaluationsinstrumente :

1. Informelle Tests
2. Soziogramme
3. Informelle Fragebögen und Beobachtungsverfahren
4. Problemlisten, die den Schülern vorgelegt werden
5. Schülererfahrungsberichte
6. Wechselseitige Evaluation durch kooperierende Lehrer
7. Diskursive Evaluation durch Diskussion der Unterrichtsnormen mit Schülern und Lehrern.
8. Techniken der Gruppenführung und -dynamik
9. Aufgabenwiederholung, etwa durch Rollen -und Simulationsspiele zu Beginn und am Ende von Lernsequenzen

1. Vgl. Wulf, Chr., Evaluation- ein kritischer Überblick, in : " Neue Sammlung " 1972 (3), S. 259-280.
2. Vgl. Tyler, R.u.a. (Hrsg), Perspectives of Curriculum Evaluatio Chicago Ill. 1967.

10. unvorhergesehene Information (z.B. Eltern und Schülerkritik)[1]

Kommentar

Es ist unumstritten, daß man sich mehr mit der Gewinnung und Konkretisierung von Lernzielen und weniger mit dem Prozeß ihrer Verwirklichung und mit den realen Ergebnissen des Unterrichts beschäftigt. Alle erwünschten Lernziele werden als realisierbar betrachtet, und aus diesem Grund ist man zu ihrer Revision nicht bereit. Es bestehen Lernergebnisse, die nicht berechnet werden können, und gerade diese sind häufig die wichtigsten. Dies bedeutet, daß der Unterricht bis in seine letzte Kleinigkeit nicht vorgeplant werden kann. Die Auffassung, daß das Endverhalten auf der Stelle kontrolliert werden soll, setzt konkrete Lernziele voraus, die schnell evaluiert werden können. Es ist aber problematisch, Lernziele zu evaluieren, die erst in langen Zeitperioden realisiert werden. Außerdem hat es keinen Sinn, Lernziele zu erreichen und das Endverhalten zu evaluiere , wenn die Lernziele keinen Wert haben. Dies bedeutet nicht, daß man die täglichen isolierten Unterrichtsergebnisse vernachlässigen darf; man muß sie aber auf jeden Fall als solche einschätzen.

Es muß unterstrichen werden, daß Evaluation die Leistungskontrolle nicht nur des Schülers sondern auch des Lehrers bedeutet. Durch die Beurteilung des Schülers tritt der Erfolg oder Mißerfolg der Unterrichtsmethode ans Licht.
Die Schülerbeurteilung ist für den Lehrer ein schwieriges Problem. Einerseits besteht die Forderung, daß der Lehrer Objektivität zeigt, und andererseits, daß er die subjektiven-psychologischen Faktoren beachtet, die die Leistung des Schülers negativ beeinflussen können.

1. Vgl. Wulf, Chr., Evaluation im Rahmen praxisnaher Curriculumentwicklung, in : Isenegger,U./Santini,B.(Hrsg.), Begriff und Funktionen des Curriculum, Weinheim u. Basel 1975, S. 131-159 (hier 152-154); vgl. auch Wulf, Chr., Curriculumevaluation, in: " Zeitschr. f. Pädag. " 1971 (2), S. 175-201.

1.4 Lerninhalte und ihre Funktion

1.4.1. Lerninhalte und Lernziele

Es ist richtig, daß die Lernziele durch bestimmte Inhalte und Methoden erreicht werden können, es darf aber nicht übersehen werden, daß die Inhalte ihre didaktische Dimension erst bekommen, wenn sie den Zielsetzungen zugeordnet werden. Im Gegensatz zu den vorcurricularen Lehrplänen hängt der Wert der Lerninhalte von ihrer Funktion für das Erreichen der Lernziele ab.[1] Die Auswahlgründe bestimmter Lerninhalte stehen mit den Lernzielen in Zusammenhar... Die Lerninhalte veraltern schnell . Dies hat die Wissensexplosion bewiesen. Deswegen darf es nicht an bestimmten Lerninhalten festgebunden werden; diejenigen müssen ausgewählten werden, die zu den jeweiligen Zielen führen. Es besteht in der Regel die Möglichkeit, daß mehrere Inhalte zu den bestimmten Lernzielen führen; d.h. Lehrer und Schüler können die zutrefflichsten auswählen.

1. Vgl. Schiefele,H./Krapp,A., Grundzüge einer empirisch-pädagogischen Begabungslehre (Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 1), München 1975[2], S. 88f.
2. Vgl. Ziechmann, J. Curriculum-Konstruktion, Bad Heilbrunn/OBB 1973, S. 164.

1.4.2. Kriterien zur Auswahl der Lerninhalte

Die schwierige Frage bleibt offen : unter welchen Kriterien sollen bestimmte Lerninhalte ausgewählt werden ? Ihre Zuordnung zu den vorgegebenen Zielsetzungen darf keine Lösung sein. Das Ideale muß in der Qualität der Lerninhalte und nicht in der Quantität eingesehen werden. K. Frey bemerkt in bezug auf die Lerninhalte innerhalb der wissenschaftsorientierten Didaktik :

" In einer großen Einteilung lassen sich die Curriculumansätze, welche das Lernobjekt zum Mittelpunkt machen, in zwei Kategorien unterscheiden, jene, die sich ausdrücklich an die Disziplinen halten und jene, die auch anders geordnete Sachkenntnisse als Grundlage des Curriculums ansehen. Beiden ist die Grundthese gemeinsam, daß der Aufbau des Curriculums und die Auswahl der Curriculumelemente anhand vorhandener Kenntnisbestände, die sich auf Sachverhalte beziehen, vorgenommen werden ".[1]

Das Auftauchen der Wissenschaft in den Robinsohnschen Kriterien für die Lernzielauswahl bedeutet nicht, daß sie danach strebt, den Schüler als einen Wissenschaftler auszubilden.[2] Wir müssen dieses Kriterium in Zusammenhang mit den zwei übrigen verstehen. Dem Schüler soll geholfen werden, seine Lebenssituationen zu bewältigen. Es genügt nicht, daß die Inhalte ihre Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft ausweisen, um zu einem wissenschaftlichen Studium zu führen . Sie müssen dem Schüler helfen, damit er seine personalen und gesellschaftlichen Probleme lösen kann.
Bei der Leistung eines Gegenstandes für das Weltverstehen tritt die Wissenschaft zurück und tauchen die Determinanten " Kind " und " Gesellschaft " auf. Dabei stellt sich die Frage, welche Inhalte ein grundlegendes Verständnis der gegenwärtigen Welt versprechen. Bei der Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungs-

1. Vgl. Frey, K., ibid. (1971), S. 100.
2. Vgl. Robinsohn, S.B. ibid. (1971), S. 47

situationen des privaten und öffentlichen Lebens handelt es sich um die Wichtigkeit der Sachinhalte für das zukünftliche schulische und gesellschaftliche bzw. berufliche Leben des Schülers.

Chr. Möller[1] nennt die folgenden fünf Kriterien :

1. Die Bedeutsamkeit des Lernstoffes
2. Die Bewährtheit -
3. Die Nützlichkeit -
4. Die Interessantheit -
5. Der Beitrag des Lernstoffes zur gewünschten Gesellschaftsform.

W. Klafki[2] stellt die folgenden Fragen in bezug auf die Sachinhaltauswahl:

1. Welchen größeren bzw. allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt ? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm " exemplarisch " erfassen ?
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema zu gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit oder Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er- vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen - darin haben ?
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder ?
4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 1 und 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhalts ?
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich " anschaulich " werden kann ?

1. Vgl. Möller, Chr., Zur Methodik der Lehrplan-Aufstellung, in : " Bildung und Erziehung ", 1966 (19), S. 47.
2. Vgl. Klafki, W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1966[9], S. 122; vgl.auch Klafki,W., Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963[2], S.15ff.

Kommentar

Es besteht kein allgemein geltendes System von Lerninhalten. Die Auswahl bestimmter Lerninhalte bezieht sich auf die Realitätsprobleme einer begrenzten Zeit und verbindet sich mit einer örtlich und zeitlich bestimmten Gesellschaft. Es wird allgemein akzeptiert, daß das Curriculum von Zeit zur Zeit revidiert werden muß. Auf keinen Fall dürfen alle Lerninhalte der Vergangenheit als veraltet bezeichnet werden. Das Streichen mancher Lerninhalte scheint nicht der richtige Weg zu sein, weil die Quantität in diesem Fall wieder die wichtigste Rolle spielt. Wenn allen Lerninhalten Beachtung geschenkt wird, ist die Oberflächlichkeit bei ihrer Durchführung unvermeidlich. Wenn einige Lerninhalte auf die Seite geschoben werden, besteht die Gefahr einer Verstümmelung der Kenntnisse. Eine treffende Lösung des Problems kann die folgende sein : der Lehrer muß sich in manche Teilbereiche vertiefen, die das Ganze vertreten. Die bestimmten Teilbereiche tragen das Ganze, sie beleuchten es.[1] Eine derartige Lerninhaltauswahl steht vor zwei schwierigen Fragen :

- welche Teile können in bezug auf einen bestimmten Lerninhaltbereich das Ganze vertreten ?
- kann diese Lerninhaltauswahl bei jedem Lehrfach verwendet werden ?

Es muß zugestanden werden, daß die Anwendung der Lerninhaltauswahl bei manchen Fächern, z.B. Literatur, Geschichte u.s.w., problematisch ist.

1. Vgl. Wagenschein,M., Ursprünge des Verstehens und exaktes Denken, Stuttgart 1965 ; vgl. auch Wagenschein,M., Mehr lernen, weniger durchnehmen, in : " Lebendige Erziehung " 1950, S. 133.

1.5. Die drei Determinanten des Curriculum

R. Tyler stellt fünf wichtige Fragen, die sich auf die Kernprobleme der Curriculumentwicklung beziehen :

- Welche pädagogischen Zwecke sollte die Schule anzustreben suchen ?
- Wie können Lernerfahrungen ausgewählt werden, die wahrscheinlich zum Erreichen dieser Lernziele nützlich sind ?
- Wie können Lernerfahrungen für wirksamen Unterricht orientiert werden ?
- Wie kann die Wirksamkeit von Lernerfahrungen beurteilt werden ?
- Wie kann die Lehrerschaft einer Schule oder eines College an der Curriculum-Erstellung arbeiten ?

Unter der ersten Frage verbirgt sich das Problem der drei Determinanten.

1.5.1. Das Problem der Gesellschaft in der Curriculumentwicklung

Es wurde der Schule vorgeworfen, sie propagiere Bildungsziele, die sich nicht auf die Realität beziehen; die Schüler können nämlich dies nicht gebrauchen, was sie in der Schule gelernt haben. R. Tyler bemerkt :

> " Da das heutige Leben so komplex ist und da das Leben sich ständig verändert, ist es dringend notwendig, die erzieherische Bemühungen auf die entscheidenden Aspekte dieses komplexen Lebens und auf jene Aspekte zu richten, die heute von Bedeutung

1. Vgl. Tyler, R., ibid. (1973), S. 69f.
2. Vgl. Tyler, R., ibid. (1973), S. 26

sind, so daß wir nicht die Zeit der Schüler damit vergeuden, sie Dinge lernen zu lassen, die vor fünfzig Jahren wichtig waren, jetzt aber keine Bedeutung mehr haben, während wir gleichzeitig Gebiete des Lebens vernachlässigen, die jetzt wichtig sind und für die die Schulen keine Vorbereitung anbieten".

Die Aufgabe der Schule besteht darin, die jungen Menschen für die Bedürfnisse und Anforderungen der Gegenwart und der Zukunft vorzubereiten. Das Problem entsteht, wenn man die Frage stellt, ob sich das Curriculum bzw. die Lernziele den Anforderungen und Bedürfnissen der Gesellschaft anpassen sollen, oder ob sie ihre Aufgabe darin sehen, die Gesellschaft zu verbessern. Einerseits ist es erfreulich, daß das Schulwesen die wichtige Rolle des Determinanten " Gesellschaft " einsieht und sie bei der Curriculumkonstruktion einbezieht.[1] Andererseits besteht aber die Gefahr, daß ihre erzieherische Rolle in der Anpassungstendenz nachläßt. Nach W. Klafki sollte das Prinzip der Emanzipation ein Kriterium für die jeweils zu leistende Vermittlung zwischen gesellschaftlichem Bedürfnis und Lernziel sein.[2] Wenn die Gesellschaft ihre Forderungen vermittelt, und die Schule die Schüler ohne Widerspruch zur Erfüllung dieser Forderungen führt, gerät der Schüler in einen Leistungsdruck, der sein angestrebtes Glück strapazieren wird.[3] Man widerspricht nicht, daß die Schule auf die gesellschaftlichen Anforderungen und Bedürfnisse achten muß; denn ihre Schüler leben in der Gesellschaft. Sie darf sie aber nicht auf eine blinde Anpassung zur vorgegebenen Welt vorzubereiten, sondern auf eine kritische Position dieser Welt gegenüber. Die Schüler sollen die gegenwärtigen gesellschaftlichen-beruflichen Verhältnisse verbessern.[4] Es kann sein, daß die Schule in bezug auf die Gesellschaftsfortschritte zurückbleibt. Die Welt verändert sich so schnell, so daß die Schule nicht die notwendige Zeit zu ihrer Verfügung hat, diesen Änderungen gleich schnell zu folgen. Dies bedeutet aber nicht, daß die Schule ein Instrument der vorgegebenen Welt werden soll. In diesem Fall würde die Verbesserung der Gesellschaft ein Traum bleiben. Keiner kann unbestritten behaupten.

1. Vgl. Raschert,J., Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanungsarbeit,in : " Reform von Bildungsplänen ", Frankf.a.Main/Berlin/München/Bonn 1969,S. 54-60.
2. Vgl. Klafki,W., Probleme der Curriculumentwicklung, Frankf.a.Main 1972, S.17f; vgl. auch Weber, M., Wirtschaft und Gesellschaft, Köln/Berlin 1964.
3. Vgl.Bichler,Al.,Bildungsziele deutscher Lehrpläne,München 1979,S.54.
4. Vgl. Klafki,W., ibid. (1975), S. 82f.

daß die Gesellschaft glücklich und nicht verbesserungsbedürftig sei, so daß die Anpassung an ihre Forderungen ein Weiterleben dieses Glücks bedeute.[1] Das Prinzip der Emanzipation muß eine grundlegende Rolle bei der Zielerhebung und Curriculumkonstruktion spielen. Eins der obersten Lernziele Robinsohns heißt " Autonomie ". Unter " Autonomie " versteht er kein Zurückziehen vor der Verantwortung der Welt gegenüber, sondern die Verantwortung in dieser Welt zu leben:[2]

" Autonomie als Bildungsziel bedeutete in der idealistischen Tradition innere geistige Freiheit innerhalb eines akzeptierten wenn auch kritisierten- Herrschaftssystems, ja, sie ist selbst als hierarchisierendes Prinzip verstanden worden ".

1.5.2. Quellen zur Gewinnung der Gesellschaftsinteressen

Nach der gesellschaftlichen Öffnung der Schule ist es notwendig, daß die Interessen.-Bedürfnisse der Gesellschaft in das Curriculum einbezogen werden. Der Begriff Gesellschaft ist abstrakt, und deswegen ist es problematisch, ihren Interessen auf den Grund zu gehen . In der Gesellschaft bilden sich gesellschaftliche Gruppen, die verlangen, daß ihre Lernziele durch das Curriculum durchgesetzt werden müssen. Auf jeden Fall ist es unmöglich, daß die Interessen und Forderungen aller Gruppen und zwar ohne Bewertung berücksichtigt werden.[3] Einer Gesellschaftstheorie könnten die Ergebnisse der Soziologie, Politologie u.s.w. nützlich sein, und darauf könnte sich die Curriculumentwicklung stützen. Eine derartige Theorie reicht aber nicht, um die spezifischen Interessen der Gesellschaftsgruppen und zwar der unmittelbaren Betroffenen zu bestimmen. Deswegen müssen einige Kandidaten aus jeder gesellschaftlichen Gruppe, wie die Lehrer, die Schüler und die Eltern an der Arbeit der Curriculumkommissionen teilnehmen.[4]

1. Vgl. Schiefele, H., Schule von heute-Schule für morgen ?, München 1969, S.9: " Anpassung an die gegebenen Zustände ist keinesfalls ein selbstverständliches Erziehungsziel. Zwar dürfte es sehr schwie wenn nicht ganz unmöglich sein, gegen die herrschenden Weltvorstellungen und Verhaltensnormen zu erziehen ; aber daraus folgt nicht, daß sich die heranwachsende Generation den gegebenen Zustand nur anzupassen habe und gegebenfalls mit Gewalt angepaßt werden müß
2. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid.(1971), S. 17
3. Vgl. Ziechman, J., Curriculum-konstruktion, Bad Heilbrunn/OBB 1973, S. 144.

1.5.3. Legitimationsprobleme im gesellschaftlichen Aspekt des Curriculum

E. Weniger hat von den großen Mächten des Lebens gesprochen; darunter hat er Staat und Kirche, Wirtschaft und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Recht und Sitte verstanden.[1] Diese großen Mächte bestimmen, warum und was in der Schule gelernt wird. Im Vergleich zu den übrigen großen Mächten hat er dem Staat mehr Anerkennung geschenkt[2]:

> " Träger des Lehrplans und der regulierende Faktor ist, seit es Lehrpläne im modernen Sinne gibt und bis zur Gegenwart hin, der Staat ".

Unter Staat versteht E. Weniger einen Rechts- und Kulturstaat, der seinen Gruppen freien Handlungsraum läßt. In der heutigen Curriculumentwicklung wird von gesellschaftlichen Kräften gesprochen. Robinsohn bemerkt :

> " Glaubt man denn, gegenwärtige Lehrpläne reflektieren einen de facto bestehenden Konsens von Wertvorstellungen oder auch einen in " Freiheit " sich manifestierenden Pluralismus und nicht vielmehr die Ideologie einer vergangenen Epoche ? Die Frage ist gar nicht, ob Schule Fortschritt initiieren kann, sondern, viel bescheidener, ob sie als fortschritthemmende Institution fungieren muß; ferner, ob lediglich der in Parlamenten und Behörden artikulierte politische Wille Entwicklungen im Bildungswesen initiieren darf und es ausschließlich an ihm ist, die Rationalisierung bildungspolitischer Entscheidungen zu fördern oder zu unterlassen ".[3]

Das Problem also lautet, auf welche Weise unlegitimierte gesellschaftliche Kräfte kontrolliert werden können. Der Deutsche Bildungsrat

1. Vgl. Weniger, E., Didaktik als Bildungslehre. Teil I : Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1965, S. 7 ; vgl. auch Klafki, W., ibid. (1975), S. 75f.
2. Vgl. Weniger, E., ibid. (1965), S. 33.
3. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid. (1971), S. 8.

unterstreicht :

> " Die Curriculum-Entscheidungen der Zukunft können weder in der Nachfolge landesherrlicher Erlasse fallen, noch dürfen sie Sache einiger Curriculum-Technokraten sein. Durch ein nach institutionalisierten Regeln verlaufendes Zusammenspiel von politischer, theoretischer und praktischer Kompetenz sollte sie aus einem beispielhaften Fall demokratischer Entscheidungsfindung hervorgehen ".[1]

Kommentar

Es bestehen allgemeine Formeln, die alle gesellschaftlichen Gruppen berücksichtigen, und deswegen werden sie von allen akzeptiert. Diese Formeln sind aber sehr abstrakt (etwa " Emanzipation ", " Erziehung zur Mündigkeit ", " Erziehung zur Demokratie " u.s.w.), und deswegen lassen sie keine Streitigkeiten auftauchen. Was sich hinter diesen Formeln verbirgt, kann eine demokratische legitimierte Erklärung nur entdecken und konkretisieren. Chr. Möller hat ein oberstes Richtziel formuliert, das sie von den Programmen der politischen Parteien gewonnen hat. Man hat den Eindruck, daß ein derartiges Ziel politisch legitimiert ist. Wenn man aber vom Allgemeinen Richtziel zu den Grobzielen schreitet, treten Entscheidungen ein, die nicht demokratisch legitimiert sind, weil sie das Richtziel nicht abdecken.

Wenn die gesellschaftlichen Gruppen verschiedene Vorstellungen über Paideia haben, ist es problematisch zu bestimmen, was in der Schule gelernt werden muß. Sie müssen sich darüber einig sein, daß die Jugend von dem Punkt ab einhaken und fortschreiten soll, an dem sie selbst aufgehört haben. Die Fortschritte der Jugend können nur durch die Paideia verwirklicht werden. Die Paideia-Themen müssen von politischen Auseinandersetzungen Abstand halten; die Politiker dürfen nicht die Gegensätze unterstreichen, sondern sie müssen versuchen, die Paideia-Probleme gemeinsam um der Jugend willen zu lösen.

1. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission : Zur Förderung praxisnaher Curriculum -Entwicklung, Stuttgart 1974.

.5.4. Gesellschaftsvorstellungen in der Curriculumdiskussion

In der Curriculumdiskussion wird die Gesellschaft von den an der Curriculumproblematik beteiligten Autoren auf verschiedene Weise aufgefaßt, so daß sie in drei Gruppen geteilt werden können. Die erste Gruppe[1] versteht die Gesellschaft als ein Gesamtsystem, das aus mehreren Teilsystemen besteht. Die Aufgabe dieser Teilsysteme liegt darin, das Gesamtsystem in Ordnung und Harmonie zu halten. Wenn ein untergeordnetes Teilsystem langsamer oder schneller als die anderen funktioniert, ist die Schädigung des Gesamtsystems sicher. Als das wichtigste Subsystem wird der ökonomische bzw. wissenschaftlich-technische Bereich betrachtet. Die Veränderung dieses führenden Subsystems bringt Schwankungen zu den ihm nachfolgenden übrigen Subsystemen. Die Schule vertritt ein Subsystem, das auch dem Gesamtsystem dient. Diese Gruppe der Autoren, die sich eine Reihe von Subsystemen unter einem Gesamtsystem vorstellt, begreift die Gesellschaft als ein dauernd verändertes System, das alles mit sich umgestaltet.[2] Der " soziale Wandel " ist ein von Robinsohn geprägter Ausdruck; er betrachtet das 20. Jh. als die mittlere Periode der zweiten großen Wandlung in der menschlichen Geschichte.[3] Mit anderen Worten ist Veränderung das Kennzeichen der gegenwärtigen Gesellschaft. D. Knab gibt den"sozialen Wandel " Robinsohns, dessen philosophische Hinsicht erkennbar ist, durch die " gewaltigen Umwälzungen " wieder, die den Zustand und das Bewußtsein der Gesellschaft und des Staates in der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts verändert haben.[4] Nach v. Hentig ist die Veränderung

1. Robinsohn,S.B., Frey, K., Knab,D., Isenegger,U. ; vgl. Rülcker, T., Bildung, Gesellschaft,Wissenschaft, Heidelberg 1976, S. 94ff.
2. Vgl. Knab, D., Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrages der Curriculum-Forschung zur Entwicklung von Bildungsplänen. in : " Reform von Bildungsplänen " Frankf.a. Main 1969, S. 26-40 (hier S. 27)
3. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid. (1971), S. 15.
4. Vgl. Knab, D. Curriculumforschung und Lehrplanreform (Neue Sammlung, Heft 2, 1969,) S. 169-185.

ein Grundphänomen der modernen Welt.[1] Chr. Möller spricht über den unaufhaltsamen Fortschritt in allen Wirtschaftsbereichen.[2] Nach H. Roth sind die Lebensbereiche vorgegeben, und sie wandeln sich.[3]

Obwohl die Gesellschaftsveränderungen und -wandlungen ein gemeinsamer Topos der verschiedenen Autoren sind, besteht trotzdem keine konkrete Theorie über soziale Veränderungen. Es wird über die moderne Welt und die dauernde Veränderung der Gesellschaft gesprochen, aber was Gesellschaft wirklich ist, scheint nicht festgestellt zu sein.

Die zweite Curriculumautorengruppe[4] betrachtet zwar die Gesellschaft als ein Gesamtsystem, dem die gesellschaftlichen Teilbereiche zugeordnet sind, sie versteht sie aber als von Gruppen zusammengesetzt, die verschiedene politische und soziale Interessen haben und sich in Konflikt miteinander befinden. Die Entwicklung der Gesellschaft geschieht jetzt nicht wie bei der vorigen Autorengruppe durch eine Selbstfunktion - wenn sich nämlich ein Teilsystem entwickelt, müssen Anpassungsprozesse stattfinden, damit die Dysfunktionalität vermieden wird - sondern durch die Auseinandersetzung von Gruppen und ihren konfrontierten Zielsetzungen.

Es fehlt an der Kenntnis der konkreten wirklichen Interesse der Gesellschaft. Es muß also eine kritische Analyse der Gesellscha stattfinden. Die Aufgabe der Schule besteht darin, sich nicht mehr den anderen Subsystemen anzupassen, sondern die Verbesserung der Gesellschaft zu unterstützen. Aus diesem Grund wird diese Richtung der Gesellschaftsbetrachtung kritisch-reformerisch genannt. Die Reform ist von zwei Blickwinkeln her zu betrachten :

-die gesellschaftlich-kulturellen Anforderungen an die Schule haben sich verändert. Reform ist hier ein Problem des Ausbildungssystems. Sein Zurückliegen im Vergleich zu den übrigen Subsystemen muß beseitigt werden, d.h. eine Reform muß stattfinden.

1. Vgl. v. Hentig,H. Allgemeine Lernziele der Gesamtschule,in : Deutscher Bildungsrat ", Bd 12, Stuttgart 1969, S. 13-43.
2. Vgl. Möller, Chr., ibid. (1969), S. 39.
3. Vgl. Roth, H., Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, in : Achtenhagen,F/Meyer,H.L., ibid. (1971), S. 47-56 (hier S.52).
4. Blankertz, die Autoren der Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre und Deutsch Holtmann u.a.

- in der neueren Curriculumdiskussion taucht der Begriff " Reform " in Zusammenhang mit gesellschaftskritischen Momenten auf. Es kann sein, daß sich die gesellschaftlichen Ansprüche verändert haben; die Gesellschaft selbst braucht Reform. Das Bildungssystem greift in Reformprozesse ein und versucht den Ist-Zustand mit dem Soll-Zustand der Gesellschaft zu integrieren. Demokratisierung, Selbst- und Mitbestimmung werden in Zusammenhang mit der Veränderung der Gesellschaft gebracht.

Die dritte Gruppe der Curriculumautoren thematisiert nicht die Beziehung zwischen Gesellschaft und Curriculum, sondern das Verhältnis der Lerngruppe zum Curriculum. Die Gesellschaft wird als ein Prozeß betrachtet, in dem die Menschen durch Handeln ihre gesellschaftlichen Situationen schaffen.[1] Das Curriculum bezieht sich auf die Postulate und Bedürfnisse der Interagierenden, nämlich auf die Bedürfnisse der Partner.[2]

1.5.5. Die Rolle der Wissenschaft

Die Wissenschaften selbst können nicht erläutern, was und was nicht unterrichtet werden soll. Sie können nicht darüber entscheiden, ob dieses oder jenes Fach im Curriculum aufgenommen werden muß. Die Wissenschaft kann sich nur über das " was ist " und nicht über das " was sein soll " äußern. Keine Wissenschaft kann darüber entscheiden, ob Griechisch oder Lateinisch in der Schule unterrichtet werden sollen oder nicht. Das Schulfach ist etwas anderes als die wissenschaftliche Disziplin, weil seine Ziele und sein Inhalt einem ständigen didaktischen Umformungsprozeß unterworfen sind.

In den letzten Jahren sind traditionelle Lehrfächer in die Krise geraten, und andere neue in das Curriculum übernommen worden. Man muß immer vor Augen haben, daß das Lehrfach dem Lernziel entsprechen und zu seiner Realisierung mitwirken soll.[3] Es besteht keine

1. Vgl. Rülcker, T., ibid. (1976), S. 9a.
2. Vgl. Klafki, W., ibid. (1975), S. 84ff.
3. Vgl. v. Cube, F., Die Rolle der Wissenschaft bei der Lernzielsetzung, in : Boeckmann, Kl.(Hrsg.), Lernziele und Erfolgskontrolle, Bad Heilbrunn 1974:(er meint, daß die Lernziele persönliche Wertsetzungen sind; es handelt sich um die Frage, wer seinen Willen durchsetzen kann. W. Klafki meint, daß Lernziele der Willkür entzogen werden).

Ordnung von Wissenschaften oder ein anerkanntes System, das die benötigten Schulfächer liefern könnte. Wenn ein Lehrfach in das Curriculum aufgenommen wird , bedeutet dies, daß es individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse erfüllt.
Innerhalb der Curriculumdiskussion wird die Funktion der Wissenschaft in bezug auf das Curriculum folgendermaßen betrachtet :
- was gelehrt wird, muß wissenschaftlich gelten
- die Erziehungswissenschaften müssen die curricularen Voraussetzungen und Entscheidungen prüfen
- die Gesellschaftswissenschaften und die Philosophie müssen die ideologischen Implikationen überprüfen.

1.5.6. Das Individuum

Die Ansicht, daß der Entwicklungsstand des Kindes als Kriterium für die Lernzielgewinnung verwendet werden kann, scheint nach den Ergebnissen der Entwicklungspsychologie gefährlich zu sein.[1] Die Natur kann keine didaktischen Folgerungen erzwingen. Was soll aber geschehen ? Wenn die Altersstufen der Kinder als Kriterium für die Auswahl des Lehrstoffes abgelehnt werden, können sich Lehrpläne an den Interessen der Kinder orientieren ? Die Lernpsychologie unterstreicht, daß es gefährlich ist.

Zwei Fragen herrschen in der Curriculumdiskussion in bezug auf den Determinanten Individuum :
- Was kann der Schüler lernen ?
- Was will der Schüler lernen ?

In bezug auf die erste Frage herrschte früher die Meinung, daß die Entwicklung des Kindes und zwar seine körperliche, geistige, psychische und biologische Entwicklung seine Lernfähigkeiten bestimmen konnte, und es wurde versucht, daß bestimmte Inhalte

1. Vgl. Klafki, W., ibid. (1972), S. 16; vgl. auch Goodlad, J.J., School, Curriculum, and the Individual, Waltham Mass. 1966.

diesen Lernfähigkeiten zugeordnet werden. R. Tyler betont die Wichtigkeit der Folgerichtigkeit des Lernens, nämlich der Erfahrung des Kindes.[1] Die geistige und seelische Entwicklung des Kindes und dabei auch der Erfolg des Lernens hängen weniger von den Altersstufen und der natürlichen Reife, als von den individuellen-sozialen Erfahrungen des Kindes ab. Die Frage " was der Schüler lernen kann " wird weniger von seinem Alter als von seinen schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen beantwortet. Die moderne Entwicklungspsychologie hat nicht auf einen wenigstens lockeren Zusammenhang zwischen geistiger und biologischer Entwicklung des Kindes verzichtet. R. Tyler selbst bemerkt, daß die Persönlichkeitsstruktur der Kinder bis zu den ersten Volksschuljahren geprägt wird; später ist es schwierig, daß sie durch das Schulprogramm verändert wird.[2]

In bezug auf die zweite Frage betont eine große Zahl von Autoren, daß all dies, was die Kinder lernen, aus der Welt der Erwachsenen stammt, und daß sie nicht nach ihrem Willen gefragt werden. Mit anderen Worten passen sich die Kinder den Bedürfnissen der Erwachsenen an. Die Frage lautet, wie die eigenen Bedürfnisse der Kinder durch die Schule befriedigt werden können. Die Schüler gehen in die Schule, nicht weil sie sie lieben, sondern weil sie Angst vor der Gesellschaft und ihren Vorstellungen haben und glauben, sie werden keinen Arbeitsplatz finden.Nach ihrer Meinung bietet eine Schulausbildung, die mit der Hochschulausbildung ergänzt wird, mehrere Chancen einen Berufsplatz zu gewinnen. Derartige Motivationsgründe zerfallen aber schnell, weil sie nicht genügend gravierend sind.

Nicht alle Bedürfnisse sind aber pädagogisch erwünscht. Dafür wirkt überzeugend das Beispiel R.Tylers.[3] Er schlägt vor,

1. Vgl. Tyler, R., ibid. (1973), S. 46.
2. Ebenda.
3. Vgl. Tyler, R., ibid. (1973), S. 24.

daß alle Methoden der empirischen Sozialforschung aufgerufen werden, damit die Bedürfnisse und Interessen der Kinder ermittelt werden. Noch wichtiger ist die Ermittlung von Interes en einer Lerngruppe in einer konkreten Situation. Dies kann durch Fragebögen erreicht werden. Wenn die Bedürfnisse und Interessen der Kinder in das Curriculum einbezogen werden, wird der Motivationsgrad höher sein. Wenn die Interessen und Bedürfnisse der Kinder im Widerspruch zu den Vorstellungen der Gesellschaft und Wissenschaft stehen, und sie von der pädagogischen Seite her unvorstellbar sind, kann der Lehrer die Schüler dazu bringen, daß sie die gesellschaftlichen-pädagogischen Lernziele vorziehen.

Damit die Bedürfnisse und Interessen der Kinder in das Curriculum einbezogen werden, müssen die Schüler selbst an seiner Konstruktion teilnehmen. Wenn das Allgemeine Ziel des Curriculum die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung- Grundlage für die Mündigkeit und das demokratische Verhalten - ist, müssen die Betroffenen teilnehmen. Das Problem ist, daß der Mangel an Legitimation und Kompetenz der Beteiligung der Schüler entgegensteht.

1.6. Der Zusammenhang zwischen Lernzielen, -inhalten und Lehrmethode

Es darf nicht übersehen werden, daß die Methode ein Teil des Lernziels ist. Die Auffassung, daß der erste Schritt die Formulierung von Lernzielen und der zweite die Gewinnung der zu diesen Zielen führenden Methode sein sollen, ist einseitig, weil sie übersieht, daß eine richtig angewandte Methode nicht nur zum Ziel führt, sondern selbst ein Ziel ist.[1]

1. Vgl. Hendricks, W., Interview mit W. Klafki über Probleme und neue Aspekte der " didaktischen Analyse ", in : " Die Deutsche Schule " 1972 (3), S. 141.

Die Formulierung eines Lernziels soll die Methode beinhalten, die zu diesem Ziel führt. Dies bedeutet aber nicht, daß die Lehrmethoden ausschließlich von den Lernzielen-inhalten diktiert werden. Manche Lernziele und -inhalte beanspruchen die Anwendung einer bestimmten Methode.[1] Es bestehen aber Methoden, die für mehrere Lernziele und für mehrere Lerninhalte angewandt werden können. Bezüglich der Formulierung von Lernzielen und der Auswahl von Lerninhalten ist der Beitrag des Lehrers nicht nennenswert. Trotzdem hat er in bezug auf die Unterrichtsmethode die Möglichkeit, die richtige für ihn und für seine Schüler und zwar in Zusammenarbeit mit diesen auszuwählen.

1.7. Hauptursachen der Curriculummisere

Ein Blick in die Curriculumliteratur reicht völlig aus, um zu beweisen, daß keine übereinstimmenden und gemeinsamen Richtlinien gelten. Man ist sich nicht einmal über die Definition des Curriculum einig. Die Curriculumautoren beschäftigen sich hauptsächlich mit der Lernzielproblematik und vernachlässigen andere wichtige Themen. Der Lehrmethode wird nicht genügend Beachtung geschenkt. Eine ernstere Beschäftigung mit diesem Problem könnte das Interesse und den Eifer der Schüler anfeuern. Dazu werden geeignete Lehrer gebraucht. Die Lehrerausbildung und -fortbildung sollte in allen Ländern die erste politische Zielsetzung sein.[2] Die Curriculumentwicklung muß dem Lehrer helfen, seinen Unterricht auf bessere Weise durchzuführen. Der Lehrer steht nach einer raschen pädagogischen Ausbildung vor seinen Schülern. Sie wollen kein trockenes Wissen von ihm haben, und er will auch nicht der Vermittler eines derartigen Wissens sein.

1. Vgl. Bruner, J.S., Der Prozeß der Erziehung, Berlin/Düsseldorf 1970 (The process of education, Cambridge 1969[11],1. Aufl. 1962).
2. Vgl. Becker, H. u.a., Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft u.Politik München 1974, S. 26ff.

Der Determinant " Kind " wird ebenfalls nicht ernst behandelt. Die Curriculumautoren müssten sich mit den Bedürfnissen des Kindes und nicht mit den Interessen der Erwachsenen beschäftigen. Damit das Kind Nutzen aus der Schule ziehen kann, und die Schule sein Interesse gewinnt, müssen die Curriculumverantwortlichen, die Wissenschaftler, die Praktiker und die Administration zusammenarbeiten und Vertrauen zueinander haben. Es muß ihnen deutlich werden, daß sie für eine bessere Zukunft des Kindes arbeiten sollen. Nur durch den Dialog könnten sie zu Lösungen gelangen. Ihr Mißtrauen gegeneinander und ihre verschiedenen Forderungen führen zu fruchtlosen Vorschlägen.

Teil 2 : Die platonischen Aspekte bezüglich der Curriculumprobleme

Es ist unbestritten, daß das Curriculumproblem eines der kompliziertesten und am schwersten zu lösenden Pädagogik-Themen, besonders in den letzten fünfzehn Jahren in der BRD. geworden ist. Daß das Curriculumproblem nicht neu ist, steht ohne Zweifel fest. Es ist auffallend, daß dasselbe Problem häufig auftaucht ; zu verschiedenen Zeitpunkten ist es in Erscheinung getreten und hat das Schulwesen in Frage gestellt.[1] Es erhebt sich die Frage, warum das Curriculumproblem die Menschen bzw. die Schulverantwortlichen immer wieder beschäftigt. Das Heranwachsen des Wissens und der Wandel der Gesellschaft sind zwei schwerwiegende Gründe, die das Curriculum zu allen Zeiten in Frage stellen.

Wir werden uns mit dem Curriculum zu einem bestimmten Zeitpunkt, der durch die platonische Persönlichkeit gekennzeichnet wird, beschäftigen. Die Absicht Platons ist nicht, ein Curriculum zu entwerfen, das sich den Anforderungen der bestehenden Gesellschaft anpasst. Durch sein Curriculum beabsichtigt er die Veränderung der Gesellschaft . Seiner Meinung nach ist die bestehende athenische Gesellschaft verdorben, so daß ihre Veränderung nötig ist. Platon akzeptiert nicht das Viel- Scheinwissen der sophistischen Paideia und unterstreicht das Vertiefen ins Wissen.

1. Vgl. Robinsohn, S.B., ibid. (1971), S. 31 ; vgl. auch Dolch, J., ibid. (1965).

2.1. Platonisches Curriculum oder platonischer Lehrplan ?

" ποῖα δέ ἕκαστα τούτων καί πόσα καί πότε μαθητέον, καί τί μετά τίνος καί τί χωρίς τῶν ἄλλων, καί πᾶσαν τήν τούτων κρᾶσιν, ταῦτά ἐστιν ἃ δεῖ λαβόντα ὀρθῶς πρῶτα, ἐπί τἆλλα ἰόντα τούτων ἡγουμένων τῶν μαθημάτων μανθάνειν. οὕτω γάρ ἀνάγκη φύσει κατείληφεν, ἥ φαμεν οὐδένα θεῶν οὔτε μάχεσθαι τά νῦν οὔτε μαχεῖσθαί ποτε ". [1]

Es stellt sich die Frage, welchem der beiden Begriffe das platonische Erziehungsprogramm unterzuordnen ist. Platon bemüht sich in " Politeia " und " Gesetze " so deutlich wie möglich seine Lernziele zu formulieren. Seine Zielsetzungen sind mit den unkonkreten Lernzielen der traditionellen Lehrpläne nicht zu vergleichen. Ohne die genaue Bestimmung von Lernzielen wäre der Entwurf der platonischen " Politeia " sinnlos und die Hoffnung für ihre mögliche Realisierung von vornherein fruchtlos gewesen. Es wird nicht bestritten, daß ein hohes Abstraktionsniveau die platonischen Lernziele kennzeichnet ; trotzdem verlieren sie sich nicht in der Allgemeinheit, sondern begleiten jeden Dialog, jeden Gedanken, jede Untersuchung. Nachdem der Leser in den zwei großen Dialogen " Politeia " und " Gesetze " die Lernziele wahrgenommen hat, wird er sie in jedem Dialog wiedererkennen können.

Die ausgewählten Lerninhalte werden nicht um ihrer selbst willen unterrichtet ; sie spielen nämlich keine unlebendige Rolle, sondern sie befähigen die menschliche Seele, damit sie die festgesetzten Lernziele erreicht. In bezug auf die Lerninhalte beschäftigt sich Platon mit den Fragen, was und in welcher Zeit unterrichtet werden soll. [2]

Neben den Lerninhalten wird der Unterrichtsmethode besondere Beachtung geschenkt. Ohne sie würde die Verbindung der Lerninhalte zu den Lernzielen fehlen. Platon betrachtet die Methode

1. Gesetze VII, 818d4-8.

2. Gesetze VII, 818d4.

nicht als etwas von den Lernzielen Getrenntes., sondern als einen Teil von ihnen. Ohne die geeignete Methode könnte die menschliche Seele die Lernziele nicht erreichen.

Zweifellos kannte Platon das Erziehungsprogramm der athenischen Paideia, das große Ähnlichkeiten mit den vorcurricularen Lehrplänen aufweist . Die bedeutendsten Informationen werden in " Protagoras " und " Lysis " gesammelt. In " Protagoras " wird vom gleichnamigen Sophisten berichtet, daß die Väter ihre Kinder von der Kindheit an zu belehren, zu ermahnen und ihnen zu zeigen beginnen, was recht und fromm ist.[1] Falls das Kind nicht gehorcht, versuchen sie es " wie ein Holz, das sich geworfen und verbogen hat ", durch Drohungen und Schläge wieder gerade zu machen.[2] Die Kinder werden zu einem späteren Zeitpunkt zu den Lehrern geschickt, um in Grammatik und Musik unterrichtet zu werden. Die Väter machen den Grammatiklehrer aufmerksam, daß er für die Sittsamkeit der Kinder mit mehr Nachdruck sorgen soll als für ihr Lesen und das Spiel auf der Lyra.[3] Nachdem die Kinder Lesen und Schreiben angeeignet haben, interpretiert dieser Lehrer Gedichte, die treffliche Männer verherrlichen und als gute Beispiele der Tüchtigkeit der Kinder selbst dienen.[4] Der Musiklehrer setzt sich dafür ein, daß sich die Kinder mit liederdichtenden Poeten beschäftigen, um sich Milde anzueignen.[5] Der Leibeserziehungslehrer sorgt schließlich dafür, daß ein schöner Körper der geistigen Entwicklung des Kindes dienen kann.[6] Protagoras fügt etwas Wichtiges hinzu : den Söhnen der Reichsten ist es möglich, nicht nur früher mit dem Unterricht zu beginnen, sondern auch viel später nach einer höheren Paideia aufzuhören.[7] Die Vertreter einer derartigen Paideia sind die Sophisten. Ihr Lehrplan ist mehr systematisch. Das Ziel der sophistischen Paideia ist nicht mehr die abstrakte Sittsamkeit, sondern etwas Konkreteres : die Beredsamkeit, nämlich

1. Protag., 325c5-6.
2. Protag., 325d6-7.
3. Protag., 325e1ff; Lysis, 209a7ff.
4. Protag., 325e4-326a3.
5. Protag., 326a4-b4.
6. Protag., 326b5-c2.
7. Protag., 326c3-6.

auf die Menge überzeugend wirken können. Sie mussten also unterrichten wie man Leute von ihrer festen Meinung abbringen und davon überzeugen kann, daß seine eigene Meinung die beste sei. Sie sind Rhetoriklehrer, die zu erreichen versuchen, die schwächere Meinung zur stärkeren zu machen.[1] Gut und Nützliches müssen zusammenfallen.[2]

Platon überschreitet den anspruchslosen athenischen Lehrplan und den nur zum Erfolg einzelner Personen führenden sophistischen und entwirft ein Curriculum, das auf das Glück des Staates und jedes einzelnen Menschen abzielt.

1. Arist. Rhet. B24. 1402a23.

2. Theait., 166d; vgl. Morin, H., Der Begriff des Lebens im Timaios (acta universitatis Upsaliensis), Uppsala 1965 (1), S. 90 : " Bezeichnet man eine bestimmte Handlungsweise als gut und richtig, so meint man, daß dies nicht nur für den Einzelnen sondern für alle gilt ... so wandten Sokrates und Platon dagegen ein, daß dies zur Auflösung der Moral selber führe ".

2. Motivationsschwerpunkte des Curriculumentwurfs von Platon

"Ἕκαστος τῶν μισθαρνούντων ἰδιωτῶν, οὓς δή οὗτοι σοφιστὰς καλοῦσι καὶ ἀντιτέχνους ἡγοῦνται, μή ἄλλα παιδεύειν ἤ ταῦτα τά τῶν πολλῶν δόγματα, ἃ δοξάζουσιν ὅταν ἀθροισθῶσιν, καὶ σοφίαν ταύτην καλεῖν· οἷόνπερ ἄν εἰ θρέμματος μεγάλου καὶ ἰσχυροῦ τρεφομένου τάς ὀργάς τις καὶ ἐπιθυμίας κατεμάνθανεν, ὅπῃ τε προσελθεῖν χρή καὶ ὅπῃ ἅψασθαι αὐτοῦ, καὶ ὁπότε χαλεπώτατοι ἤ πραότατον καὶ ἐκ τίνων γίγνεται, ... καταμαθών δέ ταῦτα πάντα συνουσίᾳ τε καὶ χρόνου τριβῇ σοφίαν τε καλέσειεν καὶ ὡς τέχνην συστησάμενος ἐπί διδασκαλίαν τρέποιτο, μηδέν εἰδώς τῇ ἀληθείᾳ τούτων τῶν δοξασμάτων τε καὶ ἐπιθυμιῶν ὅτι καλόν ἤ αἰσχρόν ἤ ἀγαθόν ἤ κακόν... τοιοῦτος δή ὤν πρός Διός οὐκ ἄτοπος ἄν σοι δόξειεῖναι παιδευτής ; ".[1]

Im Buch VI der " Politeia " vergleicht Platon die Gesellschaft mit einem Ungeheuer. Die Paideia strebt danach, alles zu vermitteln, was sich auf dieses Ungeheuer bezieht, nämlich auf welche Weise sich der Lernende ihm nähern, und wie er es anfassen kann, wann-wie und durch welche Töne es erzürnt oder gezähmt wird. In der verdorbenen Gesellschaft bedeutet das Besitzen eines derartigen Wissens, d.h. des Wissens von den Eigenschaften und den möglichen Reaktionen des Ungeheuers, W e i s h e i t. Die völlige Anpassung an die Wünsche und Besonderheiten des Ungeheuers offenbart aber dem Lernenden nicht, was wahrlich gut oder schlecht ist. Das Ungeheuer ist nicht in der Lage durch Argumente zu beweisen, daß das wirklich gut ist, was es als Gutes betrachtet.[2] Die sophistische Paideia, die auf die Befriedigung des Ungeheuers abzielt, wirkt gegen die Realisierung der platonischen Lernziele. Platon betrachtet die Sophisten als Händler und Verkäufer des Unterrichts.[3] Das grundlegende Ziel dieses Unterrichts ist die Lenkung des Ungeheuers. Damit der Lernende das Ungeheuer lenken kann, muß er seine Wünsche und Eigenschaften kennenlernen. In " Gorgias " behauptet der gleichnamige Sophist, daß er auf alles antworten könne, und daß niemand ihn seit Jahren etwas gefragt habe, ohne eine Antwort auf das Gefragte zu bekommen.[4] Sokrates unterstreicht, daß das durch die

1. Polit. VI, 493a6-c8.
2. Polit. VI, 493d7-9.
3. Groß Hipp., 282d6-e8 ; Protag. 314b ; Menon, 91e3-5
4. Gorg., 458a8-b1.

Rhetorik angebotene Wissen kein wahres, sondern Scheinwissen ist. Sie legt nämlich nicht Wert auf die Wahrheit, sondern auf das Wohlgefallen der Zuhörer.[1] In " Euthydemos " wird sehr deutlich beschrieben, auf welche Weise die Sophisten die Bewunderung ihrer Zuhörer zu erwecken versuchen.[2] Sie betrachten den Gesprächspartner als Feind, und sie versuchen, ihn in Verwirrung zu bringen.

Neben der sophistischen Paideia verhindern die Bildungsvorstellungen der athenischen Gesellschaft die Realisierung der platonischen Ziele. Nach Platons Meinung ist die Ursache der staatlichen Verderbnis die Trennung des Staates von der Philosophie und Paideia.[3] Er sieht nur eine Heilmethode : die Identifizierung der Politik mit der Philosophie.[4] Die Ursache der korrupten politischen Situation sind die schlecht erzogenen Politiker.[5] Platon versucht eine neue Welt aufzubauen, einen Staat, in dem die Philosophen-Könige regieren und die Gerechtigkeit herrscht.[6]

1. Gorg., 463c1-2.

2. Euthyd., 273d8-9.

3. Vgl. Mossé, Cl., Die politischen Prozesse und die Krise der athenischen Demokratie, in : Welskopf, El.Ch. (Hrsg.), Hellenische Poleis, Berlin 1974, Bd I, S. 160-187.

4. Siebt. Brief, 326a-b ; Polit V, 473c-e, Polit. VI, 499b-c ; Gesetz. IV, 712a ; vgl. Hölscher, U., Die Forderung der Philosophie. Über Platons Siebenten Brief, in : " Würzburger Jahrbücher f.d. Altertumswissenschaft ", 1975 (1.2), S. 93-101; vgl. auch Vourveris, K, Staat und Paideia nach Platon, Athen 1939 (neugr.), S. 11 ; vgl. auch Thurnher, R., Der siebte Platonbrief (Monogr. z. philos. Forschung), Meisenh. a. Glan 1975 (125).

5. Protag., 323c, 119b, 319e ; Gorg., 516e ; Apolog., 24b.

6. [illegible] V, 736e.

.3.Allgemeine Lernziele

3.1.Das Allgemeine Lernziel mit dem höchsten Abstraktionsniveau

" ἐπεί ὅτι γε ἡ τοῦ ἀγαθοῦ ἰδέα μέγιστον μάθημα, πολλάκις δηήσας, ᾗ δή καί δίκαια καί τἄλλα προσχρησάμενα χρήσιμα καί ὠφέλιμα γίγνεται ".[1]

Es ist ein großer Fehler zu behaupten, daß die Lernziele des platonischen Curriculum keine Beziehung zur Wirklichkeitswelt haben, weil sie aus einem philosophischen Geist stammen. Platon selbst sorgt dafür, uns häufig daran zu erinnern, daß seine Ziele realisierbar sind. Er unterstreicht, daß seine Gedanken keine Theorie bleiben, sondern Praxis werden sollen. Seine Bemühungen um den Entwurf des idealen Staates wären sinnlos, wenn seine Lernziele von vornherein als unrealisierbar betrachtet würden.[2] Seine mehrmaligen Reisen nach Sizilien beweisen, daß er von der Realisierung seines Curriculum überzeugt war.

Bei jedem Dialog sind die platonischen Lernziele erkennbar, obwohl sie nicht ausdrücklich formuliert werden. Platon nennt sein Allgemeines Ziel " das Gute " oder " die Idee des Guten "[3] und er versucht sich ihm mit großen Schwierigkeiten zu nähern.[4] Ohne dieses Lernziel würde kein Zusammenhang zwischen der wahrnehmbaren und der Ideenwelt, zwischen dem theoretischen und dem praktischen Teil der platonischen Lehre bestehen. Ohne das Licht würden die wahrnehmbare Welt und das Auge tot sein ; ohne die Idee des Guten könnte die Ideenwelt nicht begriffen werden. Damit die Vernunft in Kontakt mit der Idee kommt, müssen beide eine gemeinsame Quelle haben, das Gute. Wir müssen uns einen Beginn vostellen, der über der Ideenwelt steht ; nach dem platonischen Ausdruck steht das

1. Polit. VI, 505a2-4.
2. Vgl. Fritz, K., Platon in Sizilien, Berlin 1968.
3. Polit. VI, 506d.
4. Polit. VI, 506d6ff.

Gute " ἐπέκεινα τῆς οὐσίας ".[1] Nur durch die Idee des Guten ist die menschliche Seele in der Lage, die Ideen zu begreifen.[2] Es stellt sich die Frage, was unter " ἀγαθόν " verstanden wird. Platon nennt das Gute " höchsten Lehrgegenstand " und unterstreicht, daß der Mensch ohne das Wissen dieser Wertwesenheit kein vollkommenes Wissen besitzt. Die Anschauung des Guten setzt das Erreichen der Tugendwelt voraus, so daß das Gute die Vollkommenheit der menschlichen Seele ist, nämlich das Besitzen jeder Tugend. Im Buch VI der " Politeia " stellt Platon die Kenntnisstufen dar, die zum Erreichen der Ideenwelt und zur Anschauung des Guten führen. Die erste Stufe ist die Wahrscheinlichkeit (εἰκασία), nämlich die Anschauung nur der Bilder von Gegenständen.[3] Die zweite ist der Glaube (πίστις), nämlich die Kenntnis der wahrnehmbaren Dinge. Beide - εἰκασία und πίστις - entsprechen der Meinung (δόξα). Wir meinen, daß die unseren Wahrnehmungen zur Verfügung stehende Welt die wahre und wirklich existierende ist.[4] Die dritte Stufe ist der Verstand (διάνοια) : die Kenntnis der mathematischen Begriffe, die eine Vorstufe des reinen Wissens ist. Die sich mit der Mathematik Beschäftigenden stellen einige Hypothesen auf, die nicht bewiesen zu werden brauchen ; sie können jedoch damit beginnen, etwas zu beweisen. Die wahrnehmbaren Bilder (Viereck, Dreieck, u.s.w.), die vorausgesetzt werden helfen ihnen die wahren Schemata verstehen zu können. Die letzte und oberste Stufe ist die Wissenschaft (ἐπιστήμη) , nämlich das Begreifen der Ideen durch die Dialektik.[5] Diesmal werden auch Hypothesen ausgesucht, die jetzt als wahre Hypothesen betrachtet werden, damit die Seele zu dem keiner Voraussetzung bedürfenden Anfang hingehe; sie benützt kein Wahrnehmbares, sondern nur die

1. Polit. VI, 509b8-10; vgl. Rintelen, Fr.J., Die Frage nach dem Guten bei Platon, Parusia 1965, S. 71-88.
2. Polit. VI, 508e1-4.
3. Polit. VI, 509e1-510a3; vgl. Petzelt, A., Der Begriff der Anschauung, Leipzig 1933, S. 7-30 : " Anschauung und Sinneswahrnehmun
4. Polit. VII, 534a1-2; vgl Sprute,J., Der Begriff der Doxa in der platonischen Philosophie, Göttingen 1962 (Hypomnemata, Heft 1); vgl. auch Gould,J., The Development of Plato's Ethics, Cambridge 19 S. 154-164 :" The Republic : [illegible] and [illegible] "; vgl. auch Stockhammer,M., Platons Weltanschauung, Köln 1962,S.111.
5.Polit. VI, 511b3-c2; vgl.White,N., Plato on Knowledge and Reality Indianapolis 1976, S.95-99.

Ideen, mit denen sie beginnt und mit denen sie endet. Beide- διάνοια und ἐπιστήμη - entsprechen der Vernunft (νόησις).[1] Jede Stufe vollendet dies, was die höhere Stufe fordert, so daß jede Stufe dies zu verwirklichen versucht, was die Idee des Guten bestimmt. Die Bemühungen der menschlichen Seele streben danach, das Hauptziel zu erreichen.

1. Polit. VII, 514a2, 533c8.

2.3.2. Der Eros als Grundlage der Lernzielrealisierung

Je mehr die menschliche Seele in Verbindung mit dem Guten kommt, desto stärker wächst ihr Verlangen nach dem Guten und wird ihr Streben nach dem Wahrnehmbaren verringert. Dieses Verlangen nach dem Guten nennt Platon Eros. Er befindet sich zwischen dem Wahrnehmbaren und der Idee; er ist keine Idee, sondern er wendet sich der Idee zu. Der Eros nach der Wahrheit ist die Basis der Wissenschaft, der Eros nach dem Schönen die Ursache der Kunst und der Eros nach der Gerechtigkeit die Grundlage des richtigen Staates, so daß das ganze Leben durch den Eros zur Realisierung des Allgemeinen Ziels führt.

Unter Eros wird die innere Beziehung einer älteren Person und eines Knaben verstanden, die auf die Entdeckung des wahren Wissens abzielt. Er ist die innerliche Kraft, die die Seele zur ewigen Schönheit führt. Die Sehnsucht der Seele nach der ewigen Schönheit, zu der sie einmal gehörte, erklärt das Phänomen „ Eros ". Diese innerliche Kraft bewahrt die Erzieher-Knaben-Beziehung vor der Gefahr, daß sie nur auf der Kenntnissen-Übertragung beruht. Der Eros Sokrates' für die jugendliche Seele unterscheidet ihn von der Sophistik; ohne ihn würde die sokratische Persönlichkeit ihr Daemonisches verlieren.
Neben der inneren Schönheit wird die äußere nicht vernachlässigt, weil sie die Schönheit der Seele ausstrahlt. In " Charmides " wirkt der schöne Knabe eine Anziehungskraft auf Sokrates aus, so daß sie sich mit der Definition der Besonnenheit beschäftigen.[1] Die Grundlage ihrer Unterhaltung ist der Eros, nämlich die Sehnsucht ihrer Seelen nach der Wahrheit. In " Theaitetos " ist der gleichnamige Knabe häßlich, der Meinung Theodoros' nach.[2] Sokrates stellt aber

1. Charm., 154c9ff.
2. Theait., 143e6-144a1.

nach der Unterhaltung mit ihm fest, daß er schön ist :

" Schön bist du, Theaitetos, und gar nicht, wie
Theodoros sagt, häßlich; denn wer so schön spricht,
der ist schön und gut ".[1]

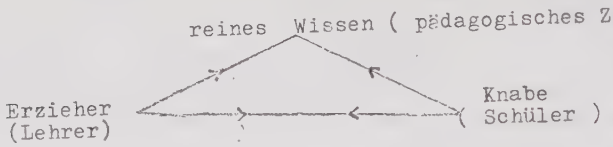
Diese Äußerung Sokrates' beweist, daß die innere Schönheit bedeutender als die äußere ist.

Drei Dialoge beschäftigen sich thematisch mit der Eros-Beziehung : " Lysis "," Phaidros ", " Symposion ". Im kurzen Frühdialog " Lysis " stellt Platon seine ersten Eros-Gedanken dar. Dieser Dialog ist wichtig, weil es Platon gelingt, nicht nur Sokrates und den schönen Knaben gegenüberzustellen, sondern auch die " Freundesliebe " zu berühren und zu zeigen, auf welche Weise sich der Liebende-Lehrer dem Geliebten-Schüler gegenüber verhalten muß. In " Phaidros " wird der echte vom unechten Eros unterschieden. Der echte Eros, nämlich die innere Beziehung Sokrates' zum Knaben zielt darauf ab, ihre seelischen Kräfte zusammenzubringen; Eros ist hier das Verlangen der Seelen nach der Wiedererinnerung der ewigen Schönheit. Der echte Eros-Dialog ist das " Symposion ", in dem sich Platon in das Thema " Eros " vertieft und seine pädagogische Rolle entfaltet.[2] Der Eros wird hier als das Streben der Seele nach geistiger " Erzeugung " dargestellt.[3]

Der Eros, nämlich die Lehrer-Schüler-Beziehung steuert die Seele und führt sie zum Erreichen des reinen Wissens, des Guten. Die platonischen Dialoge beinhalten eine Gegenüberstellung zwischen Lehrer und Schüler einerseits und zwischen diesen beiden und dem reinen Wissen andererseits. Alle drei Faktoren der Erziehung ergeben ein Dreieck, an dessen erster Ecke sich der erfahrene Erzieher und an zweiter der unerfahrene Schüler befindet. Die dritte Ecke

1. Theait., 185e7-9.
2. Sympos., 196e4ff.
3. Sympos., 209b1ff.

stellt das Ziel der Bemühungen des Lehrers und des Schülers dar, nämlich die Entdeckung des reinen Wissens, der Wahrheit; das reine Wissen ist das erstrebte Ende des Lehrer-Schüler-Verhältnisses:



Dabei müssen wir hinzufügen, daß nicht die Wahrheit selbst, sondern der zu ihr führende Weg von Bedeutung ist, weil dieser Weg die innere Vollkommenheit des Individuums sichert. Der einzige zum reinen Wissen führende Weg besteht in der Beziehung und Zusammenarbeit der zwei übrigen Faktoren, weil Zusammenarbeit nach Platon gleichbedeutend mit dem Auffinden der Wahrheit ist.

Eine Frage taucht auf, nämlich was der Schüler von einer inneren Beziehung mit dem Lehrer erwarten könnte. Es wurde im ersten Kapitel unterstrichen, daß die innere und äußere Schönheit des Knaben dem idealen Ziel der philosophischen Paideia entspricht.[1] Damit der knabe erfolgreich auftreten konnte, mußte

1. Lysis, 207a2-3; vgl. Classen, J., Sprachliche Deutung als Triebkraft platonischen und sokratischen Philosophierens, in : " Zetemata ", 1959 (22), S. 138 :"Sokrates'Umdeutung von καλός κἀγαθός ".

er neben seinem harmonisch aufgebauten Körper richtige Denkweisen entwickeln und an einer geistigen Unterhaltung teilnehmen können.[1] Die Schule und die Familie hätten zu Hilfe gerufen werden können. Die Aufgabe der Schule liegt aber in der Grundausbildung der Schüler[2]. Die ungebildete Mutter und der häufig abwesende Vater sind für die vollkommene Erziehung des Knaben ungeeignet und deswegen ausgeschlossen[3]. Die einzige mögliche Lösung besteht darin, daß der Knabe einen älteren Lehrer wählt, der ihm helfen konnte, den Forderungen des Lebens zu begegnen. In bezug auf die erzieherische Rolle des Vaters sind zwei Nachteile zu erwähnen: erstens hat der Knabe nicht die Möglichkeit zu wählen, und aus diesem Grund würde keine innere Beziehung zwischen den beiden bestehen; zweitens spielt das Alter des Vaters eine nachteilige Rolle.[4] Diese zwei Nachteile lassen uns begreifen, warum der Knabe den Lehrer außerhalb der Familie gesucht hat[5]. Die Wahl des geeigneten Erziehers weist Schwierigkeiten auf. Es besteht die Gefahr, daß er aus der Beziehung zu Lasten

1. Lysis, 210d1-3; vgl. Sykoutris, J., ibid., S. 48.

2. Protag., 325e.

3. Lysis, 207d-208e : wunderliche Beschränkung der Freiheit des geliebten Kindes durch die Eltern; vgl. Lagerborg, R., Platonische Liebe, Leipzig 1926, S. 37f.

4. Ältere Lehrer können ebenfalls die Jugend tief beeindrucken. Dies hängt von ihrer Lehrart und von ihrem Auftreten im allgemeinen ab; Sokrates ist ein zutreffendes Beispiel dafür (Lysis, 207e6-7).

5. Vgl. Sykoutris, J., ibid., S. 60.

des pädagogischen Ziels Nutzen zieht. Aus diesem Grund muß ein gegenseitiges Vertrauen ihre Beziehung charakterisieren; dies ist die einzige Voraussetzung für die innere Beziehung zwischen Lehrer und Schüler.

Trotz eines gewissen Altersunterschieds darf man die zwischen Erzieher und Knaben bestehende Beziehung als Freundschaftsbeziehung kennzeichnen[1]. Die Bezeichnung des Lehrers als " Freund " in den platonischen Dialogen soll eine tiefere Bedeutung aufweisen, nämlich daß der Schüler die Beziehung nicht als vorläufig und den Forderungen der Gegenwart entsprechend auffaßt, sondern als eine auf Dauer bestehende. Es stellt sich die Frage, ob man diese Beziehung als einfache Freundschaftsbeziehung verstehen darf. Ist es die Freundschaft, die den Lehrer zum Knaben führt, und empfindet der Knabe nur ein Freundschaftsgefühl für den Erzieher, dem er seine persönliche Vollendung und Zukunft anvertraut ?[2] Hinter dem Namen " Freundschaft " verbirgt sich ein anderes stärkeres Gefühl, das Platon " Eros " nennt.[3] Der Eros beinhaltet ein Erregungsgefühl (μ α ν ί α), was ihn von der Freundschaft unterscheidet;

Die pädagogische Rolle des Eros besteht darin, die menschliche Seele zu erregen und sie zum reinen Wissen zu führen.[4] Einerseits bemüht sich der Erzieher, dem Knaben sein geistiges Eigentum zu übertragen und durch

1. Kriton, 44b8 : Kriton nennt Sokrates " Freund " (ἐπιτήδειον).

2. Phaidr., 233c: Lysias versucht Phaidros zu überzeugen, daß eine enge Freundschaftsbeziehung ohne Eros existieren kann; vgl. Gould, Th., Platonic Love, London 1963, S. 1-17 : " The Platonic distinguished from the rival theories of the nature of love : The Christian, the Romantic, and the Freudian theories ".

3. Sympos., 177e2ff.

4. Phaidr., 245a1ff.

seine Belehrung die jugendliche Seele auszubilden. Andererseits bewundert der Knabe die Erfahrungen und die geistige Reife des Erziehers, der für ihn als ein ideales Nachahmungsbild gilt ; der Knabe versucht, sich den Erzieher zum Vorbild zu nehmen, um seine eigene Persönlichkeit zu gestalten.

Der echte Erzieher-Liebende fühlt sich verpflichtet, die Nachteile des Schüler-Charakters zu entdecken und sie zu beseitigen, weil sie die Führung zum reinen Wissen verhindern. Der Eros führt die Seele zum Erinnern an ihre ursprüngliche Situation[1]. Die körperliche Schönheit setzt dieses Erinnern in Bewegung. Der Diotima-Rede nach ist die Grundlage des Lehrer-Schüler-Verhältnisses das Verlangen nach der ewigen Schönheit. Das Eros-Werk ereignet sich im Menschen nicht blind und unbewußt wie im Tier, sondern die tiefe Verwandtschaft der menschlichen Seele mit der ewigen Schönheit steuert es. Die Seele erinnert sich an die wahre Schönheit und mißbilligt den πάνδημος Ἔρως . Das Kennzeichen dieser Schönheit ist die Ewigkeit, weil sie nicht wie die körperliche Schönheit verschwindet, sondern sie bleibt zu allen Zeiten unverderblich.

1. Phaidr., 248a1ff.

Was jemanden in Verwirrung bringen kann, ist das sokratische Verhalten in bezug auf den Eros. Wenn Sokrates seinen Eros für die Jugend enthüllt und gesteht, daß seine Kräfte ihn vor der Schönheit verlassen, scheint er momentan die Jugend verführen zu wollen. In Wirklichkeit steht Sokrates über dem " πάνδημος Ἔρως ", wie Alkibiades in " Symposion " beschreibt :

> " Denn ihr seht doch, daß Sokrates verliebt ist in die Schönen und immer um sie her und außer sich über sie .... Denn das hat er nur so äußerlich umgetan ... inwendig aber, wenn man ihn auftut, was meint ihr wohl ... wie vieler Weisheit und Besonnenheit er voll ist "[1].

Die Schönheit Charmides' zieht ihn an, weil er hofft, daß sich eine schöne Seele in einem schönen Körper verbirgt. Während sich der Dialog weiter entwickelt, merkt man, daß sich der Eros Sokrates' von außen nach innen gewandt hat. Der Knabe liebt die innere Schönheit Sokrates'. Die tiefe Veränderung des Knaben läßt Alkibiades durch folgende Worte in " Symposion " zeigen :

> " Ob aber jemand ... die Götterbilder gesehen hat, die er in sich trägt, das weiß ich nicht. Ich aber habe sie einmal gesehen, und so göttlich und golden und überaus schön und bewunderungswürdig kamen sie mir vor, daß ich glaubte, auf der Stelle alles tun zu müssen, was nur Sokrates wünschte ".[2]

1. Sympos., 216d2-7 ; vgl. Gagarin, M., Socrates' hybris and Alkibiades' failure, in : " Phoenix. The Journal of the classical Association of Canada ", 1977 (31), S. 22-37.

2. Sympos., 216e5-217a2.

Sokrates äußert die Frage : welchen Nutzen gewährt der Eros den Menschen ? [1] Diotima erklärt, daß die Menschen Sehnsucht nach dem Guten haben [2]. Durch diese Erklärung verbessert Platon die Theorie des Aristophanes [3], daß Eros der Versuch des geteilten Menschen ist, seine Teile zusammenzuknüpfen. In der Beziehung zweier " unvollkommener " Menschen sieht Platon nicht das Schaffen einer neuen " unvollkommenen " Existenz, sondern den Versuch der beiden Menschen, die Vollkommenheit zu erreichen.

Der erste Teil der Diotima-Untersuchung wurde mit dem Ergebnis abgeschlossen, daß sich der Eros zwischen dem Guten und dem Schlechten befindet. Wegen der Anwesenheit des Schlechten richtet sich der Eros auf das Gute. Sein Leben ist ein Kampf. dem Schlechten zu entfliehen; deswegen identifiziert er sich mit dem Philosophen-Pädagogen, der dauernd auf der Suche des Guten ist. Der Philosoph-Pädagoge, der " zeugen " will, versucht einen Knaben zu finden, um in ihm zu"zeugen". Um zu " zeugen " braucht er einen schönen Körper und eine schöne, wohlgebildete Seele. Die Kinder einer derartigen " Zeugung " sind die Weisheit (Besonnenheit und die übrige Tugend : das Gute). [4] In der Beziehung des Älteren zum Jüngeren betrachtet er die " Zeugung " des Guten. Platon stellt eine Voraussetzung für diese " Zeugung"fest,die sich sowohl auf den Liebenden als auch auf den Geliebten bezieht. Damit der Liebende das Gute dem Knaben übertragen kann, muß er dieses Gute haben. Dies ist die Voraussetzung in bezug auf den Liebenden, damit die " Zeugung " stattfindet, er muß nämlich das Gute gesehen haben;danach darf er keine passive Rolle spielen,sondern er muß die anderen zum Guten hinführen. [5] Nur dann kann er die Jugend positiv beein-

1. Sympos., 204c8.
2. Sympos., 206a3-4.
3. Sympos., 186c
4. Sympos., 209a3-4
5. Vgl. Kerschensteiner, G., Die Seele des Erziehers, München 1961[8], S. 23.

fluβen, wenn er zum " Zeugen " bereit ist, d. h. wenn er innerlich fruchtbar ist[1]. Das " Erzeugen " hat also die Bedeutung, daß der Liebende-Philosoph sein eigenes Kind, seine eigene Lehre, "erzeugt". Um zu " zeugen " hat er den richtigen Knaben aufzufinden, weil er nur in einem schönen Körper und in einer schönen Seele " zeugen " kann.[2] Dies ist die platonische Voraussetzung in bezug auf den Knaben für die " Zeugung ", nämlich die Begegnung mit dem geeigneten Geliebten. Nur die Beziehung mit einem derartigen Knaben ermöglicht die " Zeugung ".

In Zusammenhang mit der " Zeugung " in einem äußerlich und innerlich schönen Knaben steht die Befähigung des Knaben, um " weiterzeugen " zu können. Platon verwendet zwei Verben in bezug auf das " Zeugen " : τ ί κ τ ε ι ν(gebären), das sich mit der Frau verbindet, und γ ε ν ν ᾶ ν(zeugen), das auf dem Mann beruht.[3] Platon hat diese Verben mit der Absicht verwendet, eine andere Aufgabe des Liebenden-Philosophen aufzuzeigen. Einerseits " zeugt " der Liebende-Philosoph in dem Knaben (τ ί κ τ ε ι ν) und andererseits muß er die jugendliche Seele soweit bringen und befähigen, damit sie ebenfalls"zeugen " (γ ε ν ν ᾶ ν) kann.[4]

Platon verlangt vom Liebenden-Philosophen und vom Knaben-Geliebten, daß sie für ihr eigenes Kind sorgen[5]. Eine gemeinsame Pflicht soll die beiden verbinden, eine Verantwortung vor dem " erzeugten " Guten. Um ihrer Beziehung einen Erfolg zu gewährleist

1. Sympos., 209b.
2. Sympos., 209b7; vgl. v. Wilamowitz-Moellendorff,U., ibid., S. 384.
3. Sympos., 209c3.
4. Vgl. Sykoutris,J. Platons Symposion, Athen 1976[6] (neugr.), S. 156.
5. Sympos., 209c4 ; vgl. Jaeano tros E., Die pädagogische Moral, in: " Paideia " 1947 (5), S. 267-271.

muß dieses Gute gepflegt werden, d.h. der Liebende und besonders der Geliebte dürfen keinem unerlaubten Weg folgen. Etwas Derartiges von seiten des Knaben ist ein Grund für den Liebenden, um bekümmert zu werden, weil er merkt, daß sein Geliebter nicht der geeignete ist, den er an seiner Stelle hinterlassen kann[1]. Wenn er jedoch wahrnimmt, daß der Knabe Fortschritte macht, ist er erfreut und glaubt, ein richtiger Liebender zu sein, weil er überzeugt ist, daß die Fortschritte des Knaben die Frucht seiner Bemühungen sind[2].

Es besteht kein Zweifel, daß der Liebende-Philosoph nicht den schönen Körper und die schöne Seele, sondern die " Zeugung " im schönen Körper und in der schönen Seele liebt[3], weil eine derartige " Zeugung " ihm die Unsterblichkeit gewährleistet. Der Gegenstand des Eros ist also nicht das Schöne, sondern die " Zeugung " von Erfahrungen und Wissen im Schönen. Der schöne Körper und die schöne Seele befreien den Eros und geben ihm einen Weg nach außen frei. Die " Zeugung " verbindet sich also mit der körperlichen und seelischen Schönheit. Um zu " zeugen ", braucht der Liebende-Philosoph einen körperlich und seelisch schönen Knaben, weil er auf keinen Fall in einem schlechtem Knaben " zeugen " würde.[4]

Es stellt sich die Frage, warum der Eros auf Schönheit stoßen muß, um zu zeugen. Die gegebene platonische Antwort ist in " Phaidros " zu finden[5], wo er unterstreicht, daß die einzige Beziehung der menschlichen Seele zum Göttlichen die Schönheit ist. Wenn die menschliche Seele auf Schönheit stößt, erinnert sie sich an ihre göttliche

1. Sympos., 206d5; Lysis, 212b7-c2
2. Sympos., 206d4.
3. Sympos., 206e2
4. Sympos., 206d5ff
5. Phaidr., 250d, 245c5.

Abstammung und sehnt sich wieder zurück zum Reichtum der Götter, wo sie zusammen mit den Göttern gelebt hat. Angesichts der Schönheit befreit sich das Göttliche, das im Menschen gebunden ist.

Diotima beendet ihre Rede mit der Beschreibung des Paideia-Wegs, nämlich des Aufstiegs von der niedrigeren Stufe zum höchsten Lernziel. Die erste Stufe des Aufstiegs ist der Eros des Pädagogen für einen schönen Körper und eine schöne Seele und seine geistige " Zeugung " darin.[1]

Die nächste Stufe[2] ist der Eros des ἐ ρ ῶ ν für alle schönen Körper und Seelen. Der philosophische Eros darf sich nicht mit einem schönen Körper und einer schönen Seele begnügen , sondern er muß die allgemeine über den einzelnen Personen stehende Schönheit entdecken. Es ist jetzt dem Philosophen möglich, seine Tugend allen Knaben zu übertragen, weil er sich nicht mehr mit einem Knaben verknüpft fühlt, und seine erzieherische Aufgabe nicht auf eine persönliche Beziehung mit einem Knaben konzentriert[3]. Sein Eros hat keinen persönlichen, sondern einen allgemeinen Charakter, weil er sich nicht zum Schönen einer bestimmten Person, sondern zur unpersönlichen allgemeinen Schönheit wendet.

Die dritte Stufe[4] des Diotimaschen Aufstiegs ist die Hinwendung des Liebenden-Philosophen zur seelischen Schönheit, die jetzt die wichtigste Rolle spielt. Er kann in der schönen Seele zeugen, ohne die äußere Schönheit zu beachten[5]; die schöne Seele ist es jetzt, die ihn anzieht, so daß er in ihr zeugt.

1. Sympos., 210a5-9 ; vgl. Rosen,St., The role of Eros in Plato's Republic, in: " Review of Metaph. " 1965 (18), S. 457ff.; vgl. auch Buchner, H., Eros und Sein, Bonn 1965, S.140f.
2. Sympos., 210b1-6.
3. Sympos., 210b5-6.
4. Sympos., 210b6-210c6.
5. Sympos., 210c6.

Nach seiner Hinwendung zur seelischen Schönheit ist der Philosoph-Pädagoge nun in der Lage, das Schöne im Auftreten des Menschen, in seinen Bestrebungen und Sitten zu betrachten (vierte Stufe).[1] Die fünfte Stufe bezieht sich auf die geistigen Werte (ἐπιστήμαι) das verfügbare Wissen.[2] Die menschliche Seele strebt nach der Weisheit und jede persönliche Beziehung verschwindet.

Bis jetzt wurde der Aufstieg stufenweise beschrieben, das Hinüberschreiten zur letzten Stufe geschieht aber a b r u p t.[3] Die menschliche Seele steht vor dem ewigen Schönen, vor der Idee der Schönheit.[4] Der ganze Aufstieg hat jetzt ein Ende, nämlich die Anschauung der ewigen Schönheit, und alle Stufen dieses Aufstiegs führen zu ihr und sind Voraussetzungen dafür. Deswegen entdeckt sich das Schöne abrupt. Die Entdeckung des Schönen ist das Ergebnis des Strebens nach dem Schönen[5]. Die Fehlerhaftigkeit und Unvollkommenheit der ersten Stufe, nämlich des Eros für einen schönen Körper, wird deutlich unterstrichen. Die letzte Stufe, nämlich die Anschauung des reinen Wissens, ist das Ende und das Ziel des ganzen Aufstiegs. Es ist wahr, daß Diotima den Aufstieg zum reinen Wissen mit dem Eros für einen schönen Körper beginnt.[6] Damit das sich in einem Körper befindende Schöne zur ewigen Schönheit führen kann, muß es von demjenigen geliebt werden, der " erzeugen " will. In diesem Fall ist es unmöglich, daß der schöne Körper von den anderen schönen Körpern getrennt bleibt. Die Aufgabe des Erziehers liegt darin, die Seele bei der ersten Stufe des Aufstiegs nicht verweilen zu lassen.

1. Sympos., 210c3-6.
2. Sympos., 210e6-e1
3. Sympos., 210e4; vgl. Stenzel,J., Der Begriff der Erleuchtung bei Platon, in : " Die Antike.Zeitschr. f. Kunst u. Kultur d. klass. Altertums " (Hrsg. Jaeger, W.), Berlin/Leipzig 1926, Bd II, S. 257.
4. Vgl. Moore,J.D., The Symposium and Plato's Development, Michigan 1968, S. 96-130.
5. Sympos., 204b4.
6. Sympos., 209e5ff.

Der Eros muß ihn zur Liebe der schönen Seele und ihrer schönen Werke - Gesetze der Politeia und Kenntnisse - führen.[1] Er zielt auf die ewige Schönheit ab. Aus diesem Grund genügt es ihm nicht, den schönen Körper, die schöne Seele und die Kenntnisse sich anzueignen, weil die Schönheit hier zerstückelt und unvollkommen ist. Diese Schönheit ist die Vorstufe der ewigen, die " [illegible] " erscheint.[2]

1. Sympos., 210c3ff.
2. Sympos., 210e4.

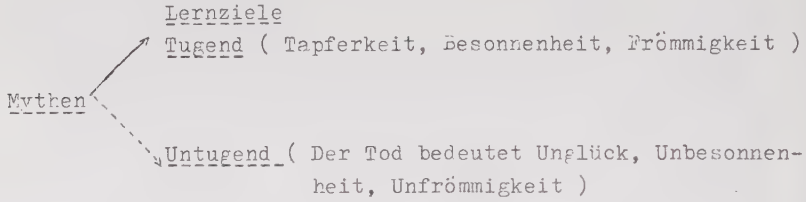
2.3.3. Lernziele mit niedrigerem Abstraktionsniveau

Das Erreichen des Allgemeinen Ziels setzt die geeignete Paideia voraus, deren Ziel die Bildung einer schönen Seele und eines schönen Körpers ist. Ein äußerlich und innerlich schön gebildeter Körper erhebt sich langsam zur Anschauung der Ideen. Platon unterstreicht, daß die Erziehung mit Mythen beginnen muß, und gesteht, daß die Dichtung erzieherisch wirkt. Er hebt aber hervor, daß die Mythen einen sittlichen Inhalt haben müssen, weil die kindliche Seele tief beeindruckt wird. Die Kindheit des menschlichen Wesens spielt die wichtigste Rolle für seine weitere Zukunft, weil das Individuum während dieser Zeit geprägt wird.[1]

Das Kind kann nicht unterscheiden, was sittlich und was unmoralisch ist, und wenn es etwas aufnimmt, bleibt es unverändert in der

1. Polit. II, 377a-b.

Seele.[1] Jede unmoralische und unechte Erzählung beeinflußt auf negative Weise die jugendliche Seele[2], die vor dem Auftauchen des Logos die Bekanntschaft mit dem Guten und Schönen hat machen müssen. Wenn der Logos erscheint, muß er als etwas Vertrautes und Bekanntes erkannt werden.[3]



Nach der Mythologie kritisiert Platon die Dichtung, weil sie gänzlich eine Lüge ist.[4] Er verbannt den Dichter aus seinem Staat[5]; es besteht eine Ausnahme, nämlich wenn sich der Dichter dem Staat unterordnet und sittlich-erzieherische Dichtungen verfasst.[6] Homer ist hauptsächlich die Quelle,

1. Polit. II, 378d-e.
2. Polit. III, 396a-c.
3. Polit. III, 401c-402a.
4. Polit. III, 401b-d.
5. Polit. III, 401b ; vgl. Gadamer, H.G., Platos dialektische Ethik, Hamburg 1968, S. 184.
6. Platon kritisiert die Dichter vom Blickwinkel der Pädagogik und nicht der Ästhetik her (Polit. II, 378e-387b).

woraus man den Stoff für die Erziehung schöpft[1]. Nach Platons Meinung dürfen die homerischen Verse nicht ohne Gedanken benützt werden[2]. Der zur Erziehung ausgewählte Stoff muß sich auf die Tugend richten. Nicht die Verse, die über Götterkämpfe oder List berichten, dürfen ausgesucht werden, sondern diejenigen, die der kindlichen Seele nützlich sein können[3]. Da die Erziehung zum Guten führen soll, müssen jene Mythen benützt werden, die die Götter als Ursache des Guten vorstellen. Die Erziehung durch Verse darf nicht Zweifel an der göttlichen Gerechtigkeit erwecken[4].

1. Die platonische Kritik richtet sich gegen die bestehende Situation in Athen bezüglich der Erziehung. Die Bildung ist dichterisch- mythischer statt philosophisch-wissenschaftlicher Art ;vgl. Maurer, R., Platons " Staat " und die Demokratie, Berlin 1970, S. 212; vgl.auch Müller,A., Platons Philosophie als kritische Distanzierung von der mythischen Dichtung, Münster 1967.

2. Vgl. Diels, H., Die Fragmente der Vorsokratiker, Berlin 1952[6], Bd II, frg. 11, S. 132.

3. Plat. Polit.II, 377b ; Vgl. Wolff, H., Plato, Bern 1957, S. 164f.

4. Plat. Polit. II, 379bff.

Platon ist der Überzeugung , daß die Dichtung erzieherisch wirkt ;[1] andererseits ist er der Überzeugung, daß Homer und die Tragödie keine Beziehung zu seinem " Staat " haben dürfen.[2] Bezüglich dieser Überzeugung handelt es sich nicht um das Wesen der Dichtung, sondern um das " sittliche Verhalten " der Götter und Helden in den homerischen Versen[3] .

Platon versucht den Unterschied zwischen Wahrheit und Nachahmung klarzumachen. Er tadelt die Dichter, weil sie in ihren Dichtungen nicht die Wahrheit, sondern Nachahmungen vorbringen.[4] Seine Bemühungen haben ein Ziel : den Philosophen als den wahren Erzieher zu erklären, der sich mit der Wahrheit beschäftigt.[5] Ein derartiger Erzieher ist der Mittelpunkt des Interesses der Bürger, weil er sie nicht nur in ihrem privaten, sondern auch in ihrem öffentlichen Leben bessern kann.

1. Plat. Polit. II, 377a6-7.

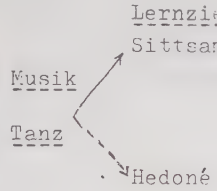
2. Plat. Polit. II, 378d3-7 ; Polit. X, 595a5ff.

3. Vgl. v. Wilamowitz-Moellendorff, U., Platon, ibid., Bd I, S. 477 : " Es ist ein Kampf gegen die Stellung Homers in dem Jugendunterricht ".

4. Plat. Polit. X, 598eff und 600e4-6 ;

5. Über die Erklärungsschwierigkeiten des Begriffs " Philosophie " vgl. Burkert, W., Platon oder Pythagoras ?, in : " Hermes. Zeit. f. klass. Philologie ", 1960 (88), S. 159-177.

Neben der Dichtung beschäftigt sich Platon mit der Musik. Die Musik, die aus einfachen Versen und allgemeinen Gesängen besteht, ist für die Erziehung der jugendlichen und unphilosophischen Seelen geignet.[1] Die einfachen, sich nicht auf den Logos bezogenen Gesänge vermögen die Seele positiv zu beeinflussen und zu verbereiten, damit sie den Logos akzeptiert.



Platon äußert sich gegen die neuen Musikkünstler, die die traditionelle Art der Musik zu verändern versuchen. Die Ursache dieser platonischen Kritik liegt darin, daß die neue Art der Musik nicht dem Logos entspricht, weil ihr Ziel die Hedoné ist. Die richtige Musik darf als ein wichtiges pädagogisches Mittel betrachtet werden. Im Buch III der " Politeia " erklärt Platon :

> " Also Wohlredenheit und Wohlklang und Wohlanständigkeit und Wohlgemessenheit, alles folgt der Wohlgesinntheit und Güte der Seele... dem wahrhaft gut und schön der Gesinnung nach geordneten Gemüt ".[2]

Die Musik kann nämlich die Seele zur Sittsamkeit führen, weil sie sie

1. Gesetze X, 909a-b ; Polit. II, 377a6-7, 377a9-10.
2. Polit. III, 400d11-e3, 400c7-9.

beeinflußt.[1] Die Musik ist also die Basis der Erziehung ; in demselben Buch der " Politeia " [2] unterstreicht Sokrates, daß das Musikalische in der Liebe zum Schönen enden soll. Das Ziel der Musik ist also die Liebe zum Schönen und ihre Aufgabe die Führung der menschlichen Seele zum Guten[3]. Es ist wichtig, was Platon im Buch III der " Politeia " betont : " Beruht nun nicht eben deshalb, o Glaukon, sagte ich, das Wichtigste in der Erziehung auf der Musik, weil Zeitmaß und Wohlklang am meisten in das Innere der Seele e i n d r i n g e n

1. Vgl. Jaeger, W., ibid., Bd. II, S. 301 : " Auch aus dem Reichtum der Rhythmengeschlechter wählt er nur diejenigen aus die das Wesen dieser beiden sittlichen Willenshaltungen nachahmen. So wird die Lehre vom Ethos zum gemeinsamen Prinzip der musikalischen wie der rhythmischen Paideia "; vgl. auch Frank, Er., Plato und die sogenannten Pythagoreer, Halle 192 S. 2 : " Sie alle (Demokrit, Plato, Aristoteles und die Pythagoreer) sehen in der Musik das Medium, durch das wir unmittelbar auf die Seelen der Menschen zu wirken und ihre Gemütsverfassung je nach der Wahl der Rhythmen und Harmonien bis in die Tiefe zu beeinflußen vermögen ".

2. Plat. Polit. III, 403c6-7 : " δεῖ δέ που τελευτᾶν τά μουσικά τά τοῦ καλοῦ ἐρωτικά; Gesetz. 673a3-5 : " was nun bei der Stimme bis auf die Bildung der Seele zur Tugend sich erstreckt nannten wir, ich weiß nicht nicht inwiefern, Musik " ; vgl. Harth, H., Dichtung und Arete, Frankfurt a. Main 1965, S. 89-97 : " Die Teleologie des Eros ".

3. Plat. Timaios, 47d-e2, 67b-e ; Gesetz. II, 668a : " Wenn jemand behauptet, die Lust bestimme den Wert der musischen Kunst, diese Behauptung gelten l[illegible] einer solchen Kunst, sollte es sie auch geben, als einer erstrebenswerten nachforschen, sondern vielmehr derjenigen, welche durch Nachbildung des Schönen Ähnlichkeit besitzt ; Polit. III, 412a4-7 : " Wer also Musik und Gymnastik am schönsten mischt und im reichlichsten Maß der Seele beibringt, den würden wir wohl am richtig[illegible] für den vollkommen Musikalischen und Wohlgestimmten erklären ..."

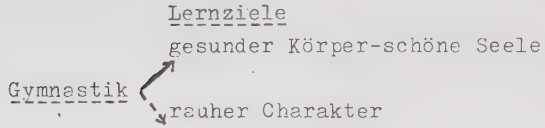
und sich ihr auf das kräftigste einprägen, indem sie Wohlanständigkeit mit sich führen und also auch wohlanständig machen, wenn einer richtig erzogen wird, wenn aber nicht, dann das Gegenteil? ".[1] In " Timaios " definiert Platon die Seele als ideelé Harmonie.[2] Die Musik ist also das Mittel, das die Seele beruhigt und sie zur Sittsamkeit und Tugend führt.[3] Neben der Musik wird dem Tanz besondere Beachtung geschenkt. Der Tanz und der Gesang müssen die Schönheit als Fundament haben. Die Wesenheit der Schönheit beim Tanz oder Gesang ist ein Beweis für richtige Erziehung.[4] Die Schönheit identifiziert sich mit der Tugend.[5] Dies bedeutet, daß der Tanz oder der Gesang sobald schön sind, wenn sie die Tugend zeigen können. Die Identifizierung der Schönheit mit der Tugend liefert dem Tanz und Gesang eine besondere pädagogische Bedeutung. Im Buch II der " Gesetze " unterstreicht Platon :

> "denn gewiß wird niemand sagen, daß die Reigentänze der Schlechtigkeit schöner seien als die der Tugend, noch daß er selbst Gefallen finde an den Tanzwendungen der Sittlosigkeit ... ".[6]

Der Sinn des Tanzes ist nicht die Erholung oder die Hedoné, sondern die Bildung einer höflichen sittsamen Seele.[7] Die Curriculumverantwortlichen sollten mehr Beachtung dem Tanz und der Musik schenken. Platon betrachtet beide als unersetzbare pädagogische Mittel.

1. Polit. III, 401d5-e1
2. Timaios, 36e6-37a2; Phaid., 60d; Protag., 326a; Laches, 188d
3. Gesetz. II, 673a3-6.
4. Gesetz. II, 654c-d.
5. Gesetz. II, 655b4-6.
6. Gesetz. II, 655c5-d2.
7. Gesetz. II, 656a1-5.

Nach der geistigen Erziehung unterstreicht Platon die Wichtigkeit der Gymnastik für das vollendete Individuum.[1] Die Knaben m sich von Kindheit an ununterbrochen mit Gymnastik beschäftigen, und zwar ihr ganzes Leben lang.[2]



Auf jeden Fall bleibt die musische Erziehung die Basis, we eine vollkommene Seele durch ihre Tugend einen schönen Körper bilden kann; das Gegenteil ist aber unmöglich.[3] Platon führt zwei verschiedene Typen an, nämlich einen, der sich übertriebe seiner musischen Ausbildung, und einen anderen, der sich übert mit Gymnastik beschäftigt. Der erste ist weichlich und deswege nutzlos vor dem Feind. Der zweite ist hart und ohne Bildung un deswegen für seine Mitbürger nutzlos.[4] Die Verbindung der beid ist das Ideale.[5]

1. Polit. III, 403c9 : μετὰ δὲ μουσικὴν γυμναστικῇ θρεπτέο οἱ νεανίαι (nach der musischen Erziehung müssen die Knaben durch Gymnastik erzogen werden) ; vgl. Kentschke,A.B., Politik und Philosophie bei Plato und Aristoteles, Frankf.a.Ma 1971, S. 288f.
2. Polit. III, 403c11-d1.
3. Polit. III, 403d.
4. Polit. III, 411e ff.
5. Kriton, 50d.

2.4. Lerninhalte und Anschauung am Dienste der Lernziele

2.4.1. Die Anschauung als Mittel für das Erreichen der Lernziele

Nach Platons Meinung liegt die Aufgabe der Paideia darin, die menschliche Seele zur obersten Stufe, zur Idee des Guten zu führen. Der Mensch befindet sich im Bereich der Unwissenheit. Die Paideia muß versuchen, den Menschen aus der scheinbaren und veränderlichen Welt herauszuheben, und ihm das Wahre und Seiende zeigen.[1] Die Meinung (δόξα) stellt keine Wissenschaft dar; sogar diejenigen, die eine richtige Meinung haben, sind weit von dem Wissen entfernt und den Blinden ähnlich, die einander auf den richtigen Weg führen.[2]

Die Führung der menschlichen Seele von der untersten zur obersten Erkenntnisstufe übernimmt die Anschauung. Sie verwirklicht, was der Eros, nämlich die innere Lehrer- Schüler-Beziehung verspricht.

1. Vgl. Vassilakis, K., Platonische Untersuchungen, Athen 1956 (neugr.), S. 31ff.
2. Polit. VII, 515e6-518d; Polit., VI, 506c6-9.

Der Ungebildete und sich in der Stufe des Scheinens befindende Mensch glaubt, daß die schattenhafte und unklare Welt, die er auf der ihm gegenüberstehenden Höhlenwand sieht, die einzige wahrhafte Welt sei[1]. Die Paideia muß diesem ungebildeten Menschen die Wahrheit zeigen ; dafür führt sie den Menschen auf die nächste Kenntisstufe, damit er die wahrnehmbaren Dinge kennenlernt, deren Schatten er bis jetzt nur sah[2]. Dieser Punkt der platonischen Erziehungslehre ist wichtig in bezug auf das Anschauungsmaterial.

Platon bewilligt nicht den durch Bilder oder Nachahmunge der wahrnehmbaren Dinge unterstützten Unterricht. Der Grund dafür ist, daß nur die wahrnehmbaren Dinge zur Kenntnis und zum Begreifen der Ideen führen können, weil sie den Ideen näher liegen; dagegen sind die Bilder oder Nachahmungen dieser Dinge weit von den Ideen entfernt. Die Bilder schildern die wahrnehmbaren Dinge nicht wie sie in Wirklichkeit sind, sondern wie sie scheinen[3]. Deswegen haben sie keine Beziehung zur Wirklichkeit, sondern zur Scheinbarkeit. Wenn der Schüler das Bild eines Gegenstandes sieht, bildet er sich einen fehlerhaften Eindruck dieses Gegenstandes, weil er ihn von einem bestimmten Blickwinkel aus sieht, nämlich so wie er ihm erscheint[4]. Platon zieht die Benutzung der Dinge selbst der Benutzung ihrer Bilder vor. Die Dinge sind deutlicher und bedeutender als ihre Bilder oder Schatten. Die Bilder tragen nur zu einer fehlerhaften Kenntnis bei, weil sie der Wahrheit fremd sind, und nur das Äußere der Dinge darstellen. Platon unterstreicht[5], daß man sich nicht auf die Malerei verlassen könne, wenn man sich interessiert, die Dinge selbst zu erkennen, weil sie die Dinge darstellt, wie sie einfach erscheinen. Der Maler hat keine Vorstellung vo

1. Polit. VII, 515a5-8.

2. Polit. VII, 515c4ff.

3. Sophist., 267b7ff : " Die Nachahmenden tun dieses teils kennend, was sie nachahmen, teils ohne es zu können...".

4. Polit. X, 598a7-9.

5. Polit. X, [illegible]

den verschiedenen Handwerker, aber trotzdem kann er malen.[1] Ein weiteres Argument gegen die Benutzung von Bildern ist die Beschädigung der Seele, weil sie glaubt, daß es sich um die wahren Gegenstände handelt, nämlich sie sich vorstellt, daß die Bilder die wahren Dinge sind[2]. Deswegen kommt sie nicht auf den Gedanken, daß eine andere Welt existiert[3]. Die Gefangenen in der Höhle glauben, daß die Schatten auf der Wand die wirkliche Welt darstellen; die Bilder täuschen nämlich die menschliche Seele, die vor einer anderen Welt steht, wenn sie freigelassen wird und sich umdreht. Dann befindet sie sich im Bereich der π ί σ τ ι ς d. h. sie erkennt die Welt, wie sie in Wirklichkeit besteht ; die πίστις entspricht also völlig der Anschauung.

Wir müssen folglich sagen, daß die Anschauung wichtig für die platonische Erziehungslehre ist, weil sie als eine Vorstufe betrachtet wird, die zur reinen Erkenntis (ἐπιστήμη) führt. Zugunsten dieser obersten Stufe (ἐπιστήμη) wird das Anschauungsmaterial hervorgehoben.

Als eine weitere wichtige Auffassung Platons anzuführen ist neben der Bedeutung des Anschauungsmaterials die Selbsttätigkeit der menschlichen Seele bei ihrer Hin-

1. Plat. Polit X, 598c1-4 : " aber doch ist er nur ein guter Maler und zeigt, wenn er einen Tischler gemalt hat, ihn nur hübsch von fern, so wird er doch Kinder wenigstens und unkluge Leute anführen, daß sie das Gemälde für einen wirklichen Tischler halten".

2. Aus diesem Grund ignoriert Platon die Dichtung, weil sie nicht das Wahre darstellt (Polit. X, 603aff.) ; Plat. Polit. VII, 515d5-7 : " Meinst du nicht er werde ganz verwirrt sein und glauben, was er damals gesehen, sei doch wirklicher als was ihm jetzt gezeigt werde ? ".

3. Plat. Polit. X, 598c.

führung zu den Ideen. Wenn der Gefangene befreit wird, versucht er allein die wahrnehmbaren Dinge in der Höhle und die wahrhaft existierende Welt außerhalb der Höhle zu erkennen. Er wird zum Gegenstand geführt, aber ihn muß er selbst erkennen und wahrnehmen. Im Buch VII der " Politeia "[1] unterstreicht Platon, daß es nicht möglich sei, daß die Kenntnisse in die Seele des Knaben durch den Lehrer hineingebracht werden. In einem derartigen Fall könnte man den Lehrer mit jemandem vergleichen, der das Augenlicht in blinde Augen einsetzen möchte[2]. Die menschliche Seele ist von Natur aus zum Lernen geeignet. Die Aufgabe der Erziehung liegt darin, den Menschen richtig zu orientieren, damit er einerseits die wahrnehmbare und andererseits die wahrhaft existierende Welt erkennt.

1. Plat. Polit. VII, 518b-519a.

2. Plat. Polit. VII, 518b8-c2 : " Nämlich sie behaupten, wenn keine Erkenntnis in der Seele sei, könnten sie sie ihr einsetzen, wie wenn sie blinden Augen ein Gesicht einsetzten ".

Es taucht die Frage auf, auf welche Weise die heutige Pädagogik von den platonischen bezüglich der Anschauung analysierten Aspekten profitieren kann. Platon betont die Wichtigkeit der wahrnehmbaren Gegenstände um ihrer besseren Erkenntnis willen. Diese platonische Auffassung stimmt mit den Forderungen der heutigen Didaktik überein. Platon unterstreicht, daß keine Bilder sondern die Gegenstände selbst gezeigt werden müssen, um eine exakte Vorstellung zu gewährleisten. Auf jeden Fall ist Platon außer Lehrer Philosoph ; er verwirft die Bilder, weil er sie als Nachahmungen der wahrnehmbaren Gegenstände annimmt und deswegen weit entfernt von den Ideen.

Ein anderer wichtiger Punkt ist die Selbsttätigkeit, nämlich der Schüler muß allein die Gegenstände wahrnehmen und analysieren. Es genügt, daß der Lehrer ihn zu den Gegenständen hinleitet. Die Rolle des Schülers liegt darin, diese Gegenstände unterscheiden und erkennen zu können. Platon fordert, daß der Schüler zu den Gegenständen hingeführt wird, damit er sie wahrnimmt, wie sie in ihrer natürlichen Umgebung existieren.

Am Ende unseres Gedankengangs wollen wir die Bedeutung des Anschauungsmaterials in Bezug auf das Begreifen der Wahrheit und in Bezug auf den gemeinschaftlichen Nutzen betonen. Der erste Schritt des "entfesselten" Philosophen ist die Anschauung der wahrnehmbaren Welt ; dadurch wird ihm geholfen, nach der Entdeckung der Wahrheit weiterzusuchen. Nach der Entdeckung der Wahrheit und der Anschauung des ewigen Lichtes muß der Philosoph-Pädagoge zur Höhle zurückkehren, um die anderen Gefangenen über die Wahrheit zu informieren[1]. Seine Tätigkeit bis zur Anschauung der Ideen gehört dem theoretischen Teil seines Zweckes an ; der Versuch, die anderen zu retten, dem praktischen. Der richtige Pädagoge darf nach Platons Meinung nicht für sich selbst die Wahrheit behalten, sondern er muß sie anderen weitervermitteln ; d. h. er darf nicht nur an seinem Schreibtisch sitzen und Theorien konstruieren, sondern er muß der Gemeinschaft dienen.

1. Vgl. Sandvoss, Er., Soteria, Göttingen 1971, S. 127f : "Philosophie...besteht nicht in Selbstgenuß...sondern in dem... Versuch, die menschliche Gesellschaft nach den Regeln der Vernunft zu gestalten... ".

Die " Anschauung " wird als der bedeutende Faktor betrachtet, der die von Sehnsucht nach dem Wissen besessene jugendliche Seele von der untersten zur obersten Kenntnisstufe führt. Sie bietet der sich in der Unwissenheit (εἰκασία) befindenden menschlichen Seele die höhere Kenntnisstufe, den Glauben (πίστις). Es handelt sich hier um die Wahrnehmung der Gegenstände[1]. Der Lehrer erweckt den Schüler, der sich im Bereich der Unwissenheit, nämlich in der untersten Erkenntnisstufe, befindet, damit er die Realität sieht und sich selbst seiner Unwissenheit bewußt wird. Diese beiden Erkenntnisstufen nennt Platon " Meinung "[2].

Die Bedeutung der Anschauung wird in " Politeia " und " Gesetze " unterstrichen, und zwar bei der Entfaltung der Didaktik der verschiedenen Fächer[3]. Wenn die Seele reine Gegenstände sieht, kann sie verallgemeinern, d.h. das Ähnliche in den verschiedenen Gegenständen sehen, das Wahre[4].

In bezug auf die Wichtigkeit der Anschauung beim Gymnastikunterricht unterstreicht Platon, daß der Lehrer gewisse Erklärungen durch die Bewegung seines eigenen Körpers darbieten muß.[5] Beim " musischen Unterricht " hat der Lehrer etwas Unbekanntes mit etwas Bekanntem zu erklären, nämlich mit etwas schon Wahrgenommenem . In " Theaitetos " versucht der Schüler die verschiedenen Buchstaben und Töne zu unterscheiden, damit er nicht in Verwirrung gerät, wenn sie in verschiedenen Stellen auftauchen.[6] In " Politikos " wird die Wichtigkeit des Beispiels unterstrichen ; die Kinder müssen von den einzelnen Buchstaben zu ihrer Zusammenfügung geführt werden, so daß die Bildung von Wörtern erreicht wird.[7]

1. Polit. VI, 511d6ff. ; Sze, C.P., Εἰκασία and πίστις in Plato's cave allegory, in : " Classical Quarterly ", 1977 (27), S. 127-138.
2. Polit., VII, 534a1ff. ; vgl. Bedu-Addo,J.T., A theory of mental development. Plato's Republic V-VII, in " Platon " 1976 (28), S. 2
3. Polit. V-VII ; Gesetz. VII.
4. Vgl. Utermöhlen, Os., Die Bedeutung der Ideenlehre für die platonische Politeia, Heidelberg 1967, S. 77 : " Für Platon war Eikasia alles das, was an [illegible] noch unter den Gegenständen der empirischen Realität liegt... ".
5. Gesetz. VII ,814d1ff.
6. Theaitet., 206a5ff.
7. Politik., 278a8ff.

Die Mathematikfächer führen durch die Anschauung zur nächsten Erkenntnisstufe, zum Verstand (διάνοια)[1]. Beim Mathematikunterricht müssen die mathematischen Begriffe durch Abbildungen verstanden werden ; diese Abbildungen helfen nämlich, damit die abstrakten mathematischen Begriffe verstanden werden.

Die Dialektik führt zur obersten Kenntnisstufe, zur Wissenschaft (ἐπιστήμη). Bei der Dialektik müssen die noetischen Begriffe durch wahrnehmbare Gegenstände oder einfache Beispiele verstanden werden. In " Sophistes " verwendet der Fremde aus Elea die analytische Methode an einem einfachen Beispiel (" Angelfischer "), bevor er zur Untersuchung des schwierigen Begriffs " Sophistes " kommt.[2] Im selben Dialog wird der Sophist mit einem Jäger verglichen.[3] In " Menon " vergleicht Sokrates die Tugenden mit den Bienen[4] und in " Phaidros " die richtige Meinung mit den Bildwerken Daidalos'.[5]

1. Polit. VI-VII; Gesetz.VII ; Epinom., 976eff.
2. Sophist., 221c5ff.
3. Sophist., 222b7ff.
4. Menon, 72a6ff.
5. Phaidr., 245c5ff.

Es scheint problematisch zu sein, den Begriff " Anschauun und ihre bedeutende Rolle für den Aufstieg zum reinen Wisser mit der Unglaubwürdigkeit der Wahrnehmungen nach Platons Meinung zu kombinieren.

Es ist eine Tatsache, daß der Grieche der Antike im allgemeinen das Sprechen dem Lesen bevorzugte; dies bedeutet nicht, daß keine Bücher verwendet wurden. In " Protagoras " wird die traditionelle athenische Paideia der Knaben beschrieben;[1] unter anderem wird betont, daß die Knaben die Werke bedeutender Dichter l e s e n, in denen eine Menge Ratschläge u Belobungen vortrefflicher Männer gesammelt ist[2]. Das Benehmen und die Taten überhaupt dieser Männer gelten als Beispiel für die Knaben, die ihnen nachzuahmen versuchen[3]; sie bemühen sich, die wichtigsten Stellen aus den Dichtungen auswendig zu lernen[4] und sie später auf Tafeln nachzuschreiben, die mit

1. Plat. Protag., 325eff.

2. Homer gilt als die Hauptbeschäftigung im Unterricht; die homerischen Verse stehen der Jugend zur Verfügung (Plat. Polit. X, 606e).

3. Vgl. Dalfen, J., Polis und Poiesis, München 1974, S. 28 : " Die Dichter boten aber auch Belehrung im Praktischen. Hesio galt als Lehrer des Landbaus (Aristoph. Frösche, 1033f), au Homer wollte man Hausverwaltung, Strategie, die Kunst der Red und des Wagenlenkers lernen (Xenoph. Sympos. IV, 6) ".

4. Plat. Euthyd., 276c3-6.

Wachs bedeckt sind[1]. Trotz der Benutzung der Schrift ist nicht die Sammlung von Kenntnissen bedeutend, sondern die Bildung der inneren Persönlichkeit. Der Knabe wird zu den Lehrern geschickt, nicht um einige Kenntnisse zu erhalten, sondern um sich einen sittlichen Charakter bilden zu können[2]; dies bedeutet, daß das Hauptziel der Paideia die Sittlichkeit sein mußte[3]. Für Platon persönlich ist Erziehung die Führung zum reinen Wissen[4].

Welche Meinung vertritt Platon gegenüber der Benutzung der Schrift ? In " Phaidros "[5] wird von Sokrates erwähnt, daß ein Dämon namens Theuth die Buchstaben (γράμματα) erfunden und den ägyptischen König zu überzeugen versucht habe, daß die Ägypter durch die Buchstaben weiser und gedächtnisreicher werden könnten; denn die Buchstaben müssen als ein Mittel zur Erinnerung und Weisheit betrachtet werden. Der ägyptische König widerspricht ihm und äußert die Meinung, daß die Erfindung der Buchstaben den Seelen der Lernenden Vergessenheit auf Grund der Vernachlässigung des Gedächtnisses einflößen wird.[6]

1. Plat. Protag., 326d; vgl. Grasberger, Lor., ibid, Bd II, S. 301.

2. Plat. Protag., 325d8-e1 . Für das Schaffen eines sittlichen Charakters spielen eine wichtige Rolle die Belehrung, die Naturanlage und die Gewöhnung ; vgl. Grasberger, Lor., ibid., Bd II, S. 72-117 : " Die Zucht als Unterrichtsmittel ".

3. Vgl. Gosling, J. C. B., Plato, London 1973, S. 254-270 : " Common Morality ".

4. Vgl. Ritter, Con., ibid., Bd II, S. 671ff.

5. Plat. Phaidr., 274c5-275b2.

6. Ebenda.

Die Buchstaben sind nämlich dem Lernenden fremde Zeichen, der sich aus sich selbst heraus erinnern muß. Sie sind also nicht für die Erinnerung ein Mittel sondern für das Erinnern. Platon unterstreicht, daß die Schrift den Knaben keine echte Weisheit sondern eine Scheinweisheit anbietet ; sie glauben vielwissend zu sein, in Wirklichkeit sind sie aber ohne den Beistand des Lehrers unwissend. Die Buchstaben äußern eine bestimmte Meinung, aber sie sind still[1]. Nach Platons Meinung ist derjenige einfältig, der in den Buchstaben etwas Sicheres und Deutliches zu entdecken versuche[2]. Wenn die Schrift gefragt wird, kann sie nicht antworten, weil sie " die Hilfe ihres Vaters " braucht[3]. Die Schrift ist das Schattenbild einer Meinung, im Gegensatz zu der durch die Rede erörterten Meinung, die lebendig und beseelt ist[4].Nur durch das Gespräch

1. Plat. Phaidr., 275d4-9 ; Sokrates vergleicht die Schrift mit der Malerei : " denn dieses Schlimme hat doch die Schrift, Phaidros, und ist darin ganz eigentlich der Malerei ähnlich; denn auch diese stellt ihre Ausgeburten hin als lebend, wenn man sie aber etwas fragt, so schweigen sie gar ehrwürdig still. Ebenso auch die Schriften : Du könntest glauben, sie sprächen, als verständen sie etwas, fragst du sie aber lernbegierig über das Gesagte, so bezeichnen sie doch nur stets ein und dasselbe "; Plat.2. Brief, 314c; 7. Brief, 341bff.

2. Plat. Phaidr., 275c5-d2.

3. Plat. Phaidr., 275e4.

4. Plat. Phaidr., 276a9-10 ; auf jeden Fall kritisiert Platon die ohne besonderen und tieferen Inhalt gehaltenen Reden, die als Ziel das Überreden des Gesprächspartners haben ; dies ist eigentlich eine der wichtigsten Ursachen der platonischen Polemik gegen die Sophisten ; vgl. Friedländer, P., ibid., Bd III , S. 220 : " ... und der Lehrschrift gegenüber trit der mündliche Logos, der in die Seele des Lernenden geschrieben wird, der lebende und beseelte, von dem das Buch nur ein Abbild ist ".

ist es möglich, daß eine Meinung verstanden wird. Platon glaubt, daß das lebendige Wort die Knaben ins Innerste beeinflußen kann. Aus diesem Grund herrscht die Frage-Antwort- Form in seinen Dialogen.[1]

Der platonische Standpunkt gegen die Buchstaben, nämlich die stillen Zeichen, bedeutet nicht, daß Platon die Anschauung als Mittel für den Aufstieg zum reinen Wissen verwirft. In seinen Dialogen und besonders im Buch VII der " Politeia " unterstreicht er die Wichtigkeit der Anschauung für die Führung zum reinen Wisser.[2] Hier handelt es sich um das Höhlengleichnis und die Allegorie für Bildung und Unbildung der menschlichen Existenz; d.h. es wird im übertragenen Sinn die Führung der menschlichen Seele von der Unbildung zur Bildung beschrieben.[3] Sokrates

1. Vgl. v. Wilamowitz-Moellendorff,U., ibid., Bd I, S. 453 : " Da erscheint ihm alles Schreibwesen unfruchtbar, unlebendig, wie alles angelernte Wissen tot bleibt ".

2. Polit. VII, 514a1-517a7.

3. Polit. VII, 514a1-2 : " Nächstem, sprach ich, vergleiche dir unsere Natur in bezug auf Bildung und Unbildung folgendem Zustande ".

schildert die unterirdische höhlenartige Wohnung der Menschen, worin sie gefesselt sind ; sie können nur die Schatten der Gegenstände auf der ihnen gegenüberstehenden Höhlenwand s e h e n[1], die vor einem Feuer getragen werden[2].Dabei glauben sie, daß es sich um wirkliche Gegenstände und um die einzig existierende Wirklichkeit handelt. Wenn einer entfesselt wäre und gezwungen würde auf das Feuerlicht zu _ s e h e n, würde er die Dinge erkennen, deren Schatten er bis jetzt nur sah[3]. Wenn er zum Höhleneingang geführt würde, würde er langsam eine andere Welt erkennen, nämlich die wahrhaft existierende Welt[4]; dabei würde er die Sonne s e h e n , die der Idee des Guten entspricht. Das Innere der Höhle entspricht der wahrnehmbaren Welt, das Äußere der wahrhaft existierenden Welt der Ideen und des höchsten Gutes[5].

1. Plat. Polit. VII, 515a6-7 ; Platon benützt häufig das Verb s e h e n (ὁρᾶν)- Polit. VII, 514b1, 515a6-b5, 515d1, 515d6, 516a2, 516a5- oder ähnlicher Bedeutung Verbe: ἀνα βλέπειν (515c8), θεάσαιτο, προσβλέπων (516a9).

2. Plat. Polit. VII, 514b8-515a1.

3. Plat. Polit. VII, 515c4-d1.

4. Plat. Polit. VII, 515e6-516a3.

5. Plat. Polit. VII, 517b7-c5 : " Was ich wenigstens sehe, das sehe ich so, daß zuletzt unter allem Erkennbaren und nur mit Mühe die Idee des Guten erblickt wird, wenn man sie aber erblickt hat, sie auch gleich dafür anerkannt wird, daß sie für alle die Ursache alles Richtigen und Schönen ist, im Sichtbaren das Licht und die Sonne... im Erkennbaren aber sie allein als Herrscherin Wahrheit und Vernunft hervorbringend, und daß also diese sehen muß, wer vernünftig handeln will, es sei nun in eigenen oder in öffentlichen Angelegenheiten ".

Wenn Platon betont, daß die scheinbare Welt bedeutungslos ist, dann muß es bedeuten, daß er auf alles verzichtet, was sich auf diese Welt bezieht. Wie kann Platon diese beiden entgegenstehenden Ansichten kombinieren, nämlich einerseits die Wichtigkeit der Anschauung und andererseits die Bedeutungslosigkeit der wahrnehmbaren Welt? Diese scheinbare Differenz kann aufgehoben werden : die menschliche Seele wird ins Licht und zur Erkennung des richtigen wahren Wissens geführt ;[1] dies findet aber nicht auf einmal statt. Die Seele wird stufenweise geführt, um auf die Idee des Guten zu treffen. Von besonderem Interesse ist die zweite Stufe, die auf die Wahrscheinlichkeit folgt, nämlich der Glaube. Mit Glaube(πίστις) meint Platon die Anschauung des uns interessierenden Materials.[2] Die Wichtigkeit dieser Stufe liegt darin, daß sie den Menschen auf den richtigen Weg um der späteren Erkennung des wahren Wesens willen bringt.[3] Der Mensch begreift, daß die bisher als wahr angenommene Welt nur ein Schatten und eine Abbildung der wirklichen Welt ist. Wir müssen hinzufügen, daß sich

1. Plat. Polit. VII, 515c4ff.
2. Plat. Polit. VII, 515c4-e5. Philosophisch betrachtet bedeutet π ί σ τ ι ς das Vertrauen, die Zuverlässigkeit.
3. Plat. Polit. VII, 515d1-4 : " Wenn ihm einer versicherte, damals habe er lauter Nichtiges gesehen, jetzt aber, dem Seienden näher und zu den mehr Seienden gewendet, sähe er richtiger... ".

die Anschauung in dieser zweiten Stufe auf die wahrnehmbare, aber nach Platons Meinung nicht wahrhaft existierende Welt bezieht. Auf jeden Fall befindet sich der Mensch in einem höheren Stadium (πίστις), und er kann jetzt weiterschreiten, um die Ideenwelt zu entdecken. Durch seine Befreiung aus der Gefangenschaft (ἀπαιδευσία) und durch seine Umwendung[1] und Anschauung der wirklichen Gegenstände kann er feststellen, daß die schattenhafte Welt auf der Wand nicht die wirkliche ist.

Wesentlich besteht keine Differenz zwischen der platonischen Meinung über die Ideenwelt einerseits und der platonischen Meinung über die Wichtigkeit der Anschauung anderers

In bezug auf die Wichtigkeit der Anschauung bedeutend ist die Auffassung Platons über den Geometrieunterricht.[2] In diesem Unterricht werden vom Lehrer und von den Schülern verschiedene geometrische Schemata benützt, die im Wesentlichen fehlerhaft sind[3]; die Gedanken der Gesprächspartner konzentrieren sich auf die idealen Schemata. Sie beziehen sich nämlich trotz der Benutzung von

1. Vgl. Ebert, Th., Meinung und Wissen in der Philosophie Platons, Berlin 1974, S. 197 : " Darum ist auch nicht die Überwindung des Gegensatzes von unten oben , sondern die des von vorne rückwärts der eigentliche Inhalt der Befreiung: nicht unter der Chiffre des Aufstiegs, sondern unter der der Umwendung (περιαγωγή, μεταστροφή) wird die Befreiung aus der Gefangenschaft der Höhle im Verlauf des siebten Buches zitiert und auf sie angespielt".

2. Plat. Polit. VI, 510c-511a2.

3. Plat. Polit. VI, 510d8-e1.

fehlerhaften Schemen auf die unveränderlichen und ewig existierenden ; die fehlerhaften Schemata helfen trotz ihrer Fehler, damit sich Lehrer und Schüler die wahren geometrischen Begriffe vorstellen und die wahren Schemata begreifen können[1]. Aber wenn man die abstrakten geometrischen Begriffe durch die entsprechenden Schemata verstehen und sich vorstellen kann, wie kann man die Ideen begreifen ? Im Buch X der " Politeia " erklärt Platon, daß eine bestimmte Idee einer Gruppe von mit demselben Namen bereichneten Gegenständen entspricht[2]. Gott schafft die Ideen und die Menschen schaffen die Abbildungen (εἴδωλα) der Ideen ; sie haben aber immer die Ideen selbst im Sinn[3]. Ein wahrnehmbarer Gegenstand ist der Idee dieses Gegenstandes ähnlich, aber es bedeutet nicht, daß dies die Idee selbst ist. Deswegen wehrt sich Platon immer gegen die Benutzung von Bildern, weil sie nicht der Wahrheit entsprechen[4]. Wenn ein wahrnehmbares Ding weit entfernt von der Idee steht, ist die Abbildung dieses Dinges noch viel weiter entfernt von der Idee. Der Maler kann etwas Wahrnehmbares malen[5] ; das Bild ist aber eine Nachahmung des Wahrnehmbaren, das eine Abbildung der Idee dieses Wahrnehmbaren darstellt.

1. Ebenda.
2. Plat. Polit. X, 596aff ; Polit VI, 511a3-8.
3. Plat. Polit. X, 597a.
4. Plat. Polit. VII, 515a6-8.
5. Plat. Polit. X, 598b6ff.

2.4.2. Die Anschauung in den verschiedenen Fächern

" Gesetze " und " Politeia " beinhalten zwei einander ergänzende pädagogische Programme. Das Programm der " Gesetze " bezieht sich auf die ersten pädagogischen Unterrichtsschritte und das Programm der " Politeia " auf die weiteren. Zum Bereich der musischen Bildung gehören dem Programm der " Gesetze " nach das Lesen - Schreiben[1] und die ersten grundlegenden mathematischen Kenntnisse (bis zum 13. Lebensjahr). Es folgt für die nächsten drei Jahre der Lyra- und Melosunterricht. Wir müssen feststellen, daß die genannten Fächer in bestimmten Zeitperioden herrschen, aber sie nicht die einzigen sind, die unterrichtet werden; z.B. werden die grundlegenden mathematischen Kenntnisse bis zum 16. Lebensjahr unterrichtet.

Die nächsten Unterrichtsstufen werden in " Politeia " aufgeführt[2], nämlich Arithmetik[3], Geometrie[4], Stereometrie[5], Astronomie[6] und Harmonik[7] (bis zum 20. Lebensjahr)[8]. Für die nächste

1. Plat. Gesetz. VII, 810b1-2 : " ... bis er lesen und schreiben kann " ; Gesetz. VII, 794aff.

2. Plat. Polit. VII, 521c10ff.

3. Plat. Polit. VII, 522c5ff.

4. Plat. Polit. VII, 526c10ff.

5. Plat. Polit. VII, 528a6ff.

6. Plat. Polit. VII, 527d1ff.

7. Plat. Polit. VII, 531a1ff.

8. Dieses Studium wird wegen des Militärdienstes unterbrochen.

zehn Jahre werden dieselben Fächer unterrichtet, aber jetzt mehr auf wissenschaftlicher Basis, so daß die Studierenden die Beziehungen zwischen den Fächern und ihre Beziehung zur Idee erkennen können. Nach dem 30. Lebensjahr beginnt das Studium der Dialektik[1].

Zum Bereich der gymnastischen Bildung gehören "Tanz, Hetzen und Jagden, Wettkämpfe zu Fuß und zu Pferde"[2]. Dieses Fach wird eigentlich in allen pädagogischen Stufen unterrichtet[3].

Von allen diesen Fächern bezieht sich nur die Dialektik auf die ideelle Welt ; die mathematischen Fächer sind eine Vorstufe der Dialektik und führen zur διάνοια[4]. Die übrigen Fächer beziehen sich auf die wahrnehmbare Welt ; trotzdem ist ihr Ziel die Führung aus dieser wahrnehmbaren Welt heraus zur ideellen. Die wahrnehmbare Welt ist der Beginn der Bemühung (πίστις) der menschlichen Seele, die klare Wahrheit zu treffen. Dies beweist, daß Platon trotz seiner Ideenwelt die wahrnehmbare Welt beachtet, nämlich die für unsere Wahrnehmungen verfügbare Welt. Es stellt sich die Frage, warum Platon nur diese Fächer und nicht auch andere (z. B. auf die Naturwissenschaft bezogene) in sein Programm einbezogen hat. Das Argument, daß Platon ungefähr 25 Jahrhunderte vor uns gelebt hat, ist nicht genug glaubwürdig. Wir müssen vermuten, daß andere Fächer für Platon nicht des Unterrichts bedurften ; die Knaben konnten zur Natur hin-

1. Plat. Polit. VII, 531eff.
2. Plat. Polit. III, 412b3-4.
3. Plat. Gesetz. VII, 804c2-805b2.
4. Plat. Polit. VI, 510d5-511a2 ; Polit. VII, 525dff.

geführt werden,um die Dinge selbst kennenzulernen.Nach Platons Meinung hat der Mensch von Gott die Fähigkeit,die Dinge von sich selbst aus zu verstehen ; wir müssen uns dabei an die Anschauung der wirklichen Welt durch den Freigelassenen in der Höhle erinnern. Platon hebt hervor, daß die Knaben viel Zeit inmitten der Natur verbringen sollten ; sie könnten dabei die Dinge in ihrer Natürlichkeit wahrnehmen, nämlich wie sie in der Natur vorkommen.

Es wurde unterstrichen, daß sich die Dialektik und die mathematischen Fächer auf die noetische ideelle Welt beziehen ; die Dialektik führt zur obersten Kenntnisstufe, der Wissenschaft (ἐπιστήμη), und die mathematischen Fächer führen zur Vorstufe der Wissenschaft, nämlich zum Verstand (διάνοια). Die übrigen Fächer beziehen sich auf die wahrnehmbare Welt und führen zur zweiten Kenntnisstufe, dem Glauben (πίστις). Im Folgenden beschäftigen wir uns mit diesen Fächern vom Prinzip der Anschauung her.

2.4.2.1. Die Wichtigkeit der Anschauung beim Gymnastikunterricht.

An zwei verschiedenen Stellen der " Gesetze " werden die folgenden Gymnastikfächer erwähnt : Reiten, Bogenschießen, Wurfspießwerfen, Schleudern[1] - Tanz, Ringen[2]. In bezug auf den Ringkampf verlangt Platon, daß der Lehrer dieses Gymnastikfaches nicht nur mit Worten, sondern auch mit seinem Körper die verschiedenen Bewegungen erklären müsse[3]; es wäre günstiger, wenn die wörtliche Erklärung den körperlichen Bewegungen nachfolgt[4]. Die Anschauung spielt also eine wichtige Rolle beim Unterricht dieses Faches.

Im Buch VII der " Politeia " betont Platon, daß die Kinder mit eigenen Augen den Verlauf des Krieges beobachten und deswegen zum Kriegsort gebracht werden müssten (man

1. Plat. Gesetz. VII, 794c7-8, 805a1-3.

2. Plat. Gesetz. VII, 795d8-e1 : " Die Gymnastik zerfällt wieder in zwei Gattungen, den Tanz und das Ringen ".

3. Plat. Gesetz. VII, 814c6-d2 ; Platon verbindet die Gymnastik mit dem Krieg. Sie pflegt den Körper, damit er dem Schutz des Staates dient (Gesetz. VII, 813d7ff.) ; vgl. - Gigon, O., Gegenwärtigkeit und Utopie, Zürich/München 1976, Bd I, S. 300-351 : " Die Erziehung der Wächter : Die Gymnastik (403c-412b) ".

4. Plat. Gesetz. VII, 814d1.

müsse die Knaben zu Pferde als Zuschauer führen...)[1].

Sie können ihre zukünftige Beschäftigung durch Anschauung kennenlernen (... dasjenige zu sehen bekommen, was sie, wenn sie erwachsen sind, selbst werden arbeiten müssen, und außer dieser Anschauung...)[2]. Platon benützt dabei Begriffe, die zum Bereich der Anschauung gehören : Zuschauer (θεωρούς), sehen (θεῶνται) und die Anschauung selbst (τῇ θέᾳ). Seine Absicht ist es hervorzuheben, daß die mit eigenen Augen gewonnene Erfahrung die beste sei. Er vergleicht die Kinder, die durch Anschauung den Verlauf des Krieges kennenlernen, mit den Kindern der Handwerker, die auf dieselbe Weise an der väterlichen Arbeit teilnehmen, um ihren Verlauf wahrzunehmen[3].

Neben dem Ringkampf und der Kriegskunst können wir auf die Wichtigkeit der Anschauung bei den übrigen gymnastischen Fächern schließen.

1. Plat. Polit VII, 537a5 : " τούς παῖδας εἶναι ἀκτέον ἐπὶ τῶν ἵππων θεωρούς " ; Polit. V, 467c5-6 : " ... die Kinder zu Zuschauern des Krieges machen... ".

2. Plat. Polit. V, 466e6-467a1 : " ... θεῶνται ταῦτα ἃ τελεωθέν δεήσει... πρός τῇ θέᾳ...". Platon fügt hinzu (Polit. V, 467d6 daß die Führer einer Expedition, an der die Kinder teilnehmen, tüchtige und gute Pädagogen sein müssen.

3. Plat. Polit. V, 467a1-5 : " Oder hast du nicht bemerkt, wie dies bei anderen Künsten gehalten wird, wie lange zum Beispiel die Söhne der Töpfer zusehen und Handreichung tun, ehe sie das Geschäft selbst angreifen ? ".

2.4.2.2. Die Bedeutung der Anschauung bei den ersten Stufen des musischen Unterrichts[1].

Wir beschäftigen uns zuerst mit der Anschauung beim Lesen und Schreiben. In " Theaitetos "[2] wird von Sokrates betont, daß sich der Schüler bemüht, die einzelnen Buchstaben durch das Sehen und Hören gut zu unterscheiden, damit ihre verschiedenen Positionen ihn nicht in Verwirrung bringen, wenn sie geschrieben oder gesprochen werden ; die einfachen und kurzen Silben kann er richtig verstehen, aber er gerät in Schwierigkeiten, wenn er komplizierte Wörter aussprechen muß[3]. Deswegen schlägt Platon vor, daß die unbekannten Silben von den Schülern mit den schon bekannten verglichen werden, so daß Ähnlichkeiten festgestellt werden können.[4]

In " Protagoras "[5] gibt Platon wichtige Informationen über den Verlauf und das Ziel des Unterrichts ; bezüglich

1. Platon beschreibt in " Theaitetos ", " Politikos " und besonders in " Protagoras " den Verlauf des Unterrichts in Athen, ohne Kritik auszuüben.

2. Plat. Theait.,206a5-8 : " Daß du beim Lernen nichts anderes tatest als dir Mühe geben, die Buchstaben dem Gesicht nach zu unterscheiden und ebenso auch durch das Gehör, jeden selbst für sich selbst... ".

3. Plat. Politik., 277e6-8 : " Daß sie jeden Buchstaben in den kürzesten und leichtesten Silben bald genug bemerken und fähig werden, das Wahre über sie deutlich zu machen ".

4. Plat. Politik., 278b8-c1.

5. Plat. Protag., 324dff.

der Anschauung schreibt der Grammatiklehrer den Kindern,die noch nicht schreiben können, die Buchstaben mit dem Griffel vor, zeigt ihnen dann die Tafel vor und verlangt von ihnen, dieselben Schriftzüge nachzuziehen, wie sie vorgeschrieben wurden[1].

Als nächstes beschäftigen wir uns mit denjenigen Fächern, von denen die Schüler nur durch die Phantasie eine Vorstellung bekommen können, nämlich durch Beschreibung oder Erwähnung. Diese Fächer sind:Dichtung, Mythen und Literatur im allgemeinen. Die heutige Didaktik fordert, daß die Schüler sich eine genaue Meinung über Ereignisse oder Phänomene bilden durch die Beschreibung und den Vergleich mit solchen, die den Schülern bereits bekannt sind; der Schüler kann die Ähnlichkeiten bemerken und sich ein festes Bild schaffen.
Es ist bemerkenswert, daß Platon in seinen Dialogen genau zu beschreiben versucht, wenn es sich um abstrakte Begriffe handelt ; dabei vergleicht er sie mit etwas Wahrnehmbaren, so daß man eine möglichst richtige Vorstellung bekommen kann.

1.Plat. Protag., 326d2-5.

4.2.5. Anschauung im Mathematikunterricht.

In bezug auf den Mathematikunterricht spielt die Anschauung eine besonders wichtige Rolle. Die Fächer : Arithmetik, Geometrie, Stereometrie, Astronomie und Harmonielehre gelten als die Vorstufe der Dialektik und aus diesem Grund sind sie für Platon von besonderer Bedeutung ; sie schärfen den Verstand[1] und führen zur vorletzten Kenntnisstufe, zur διάνοια.[2] Nach Platons Meinung muß man dabei dem Anschauungsmaterial besondere Beachtung schenken[3]. Dieses Anschauungsmaterial besteht aus Abbildungen der mathematischen Begriffe ; der Lehrer muß den Schülern diejenigen Schemata zeigen, die den mathematischen Begriffen entsprechen. Durch die Anschauung müssen die Lernenden auf die mathematischen Begriffe hingeleitet werden ; sie dürfen dabei aber die Wahrheit nicht in der Art der mathematischen Begriffe im Anschauungsmaterial zu finden versuchen, sondern müssen durch ihren Verstand die mathematischen Begriffe selbst begreifen. Die Anschauung der mathematischen Schemata verhilft ihnen dazu. Anschauung darf also kein Ziel sondern muß das Medium zum Begreifen der mathematischen Begriffe sein.

1. Plat. Polit. VII, 526b7.
2. Plat. Polit. VI, 511a1.
3. Plat. Polit. VI, 510d5ff.

Zahlenkunde (Zählen und Rechnen)

Das Anschauungsmaterial ist nötig beim Zahlenkundeunterricht. Im Buch VII der " Gesetze "[1] fordert Platon, daß die Kinder spielend rechnen lernen müssen. Dabei müssen wahrnehmbare Gegenstände benützt werden (Äpfel, Kränze u.s.w.). Eine bestimmte Zahl von Äpfeln oder Kränzen wird einmal unter mehreren und einmal unter wenigeren Knaben verteilt, so daß sie merken können, daß die Zahl der Äpfel oder Kränze durch eine größere oder kleinere Zahl geteilt werden kann . Auf dieselbe Weise werden auch Flaschen aus verschiedenem Material benützt, die auf verschiedene Arten verteilt werden [2], so daß die Knaben unterschiedliche Rechnungen bewältigen und Resultate herausfinden können[3]. In " Epinomis "[4] unterstreicht Platon, daß der Mensch von der Gottheit die Fähigkeit hat zu begreifen, was vor seinen Wahrnehmungen abläuft. Er kann durch die Anschauung des Himmels zählen lernen[5]; Gott unterrichtet uns die Zahlen durch die Erscheinung der himmlischen Phänomene. Durch den ewigen Wechsel von Tag und Nacht kann der

1. Plat. Gesetz. VII, 819bff.

2. Ebenda.

3. Platon offenbart (Gesetz. VII, 819b1-2), daß das beschriebene Unterrichtssystem aus Ägypten stammt ; vgl. v. Wilamowitz-Moellendorff, U., ibid., Bd I, S. 243.

4. Plat. Epinom., 976e-977b, 978b-979a.

5. Plat. Timaios, 38b6-40d5.

Mensch eins - zwei zählen[1]. Auf dieselbe Weise kann er drei - vier und die übrigen Zahlen herausfinden[2]. Durch die Anschauung des Mondes, der auf verschiedene Weisen scheint, lernt der Mensch die Periode der 15 Tage und Nächte[3]. Der Himmel ist also nach Platons Meinung ein wichtiger Arithmetiklehrer.[4] Der Zahlenkundeunterricht muß auf den wahrnehmbaren Gegenständen basieren.

Platon unterstreicht dabei die Selbsttätigkeit der Schüler, die durch eigenes Bemühen die Zahlen zu begreifen versuchen müssen. In " Politeia "[5] wird betont, daß der Mensch allein durch die Beobachtung der wahrnehmbaren Welt zu den reinen mathematischen Begriffen geleitet wird. Derselbe Gegenstand scheint unseren Wahrnehmungen als ein einziger und als mehrere[6]. Durch den Verstand können wir die zugrundeliegende Einheit begreifen. Vor der Betätigung des Verstandes befinden sich

1. Plat. Epinom., 978d3-4.

2. Plat. Epinom., 978d4-5.

3. Plat. Epinom., 978d6-e2, 979a3-4.

4. Plat. Epinom., 979a4ff.

5. Plat. Polit. VII, 524eff.

6. Plat. Polit. VII, 525a3-5 : " Eben dieses aber sagte er, hat die Wahrnehmung, die es mit dem Eins zu tun hat, ganz besonders an sich. Denn wir sehen dasselbe Ding zugleich als eines und als unendlich vieles " ; Polit. VII, 524c1.

in uns verschiedene unklare Bilder eines Gegenstandes ;[1] der Verstand hilft uns, die Einheits- und Zahlenbegriffe zu begreifen[2]. Durch die Wahrnehmungen allein können wir dies nicht erreichen ; die Anschauung der verschiedenen Gegenstände verhilft uns nur dazu, daß wir von diesen weg zu den Einheits- und Zahlenbegriffen mit der Hilfe des Verstandes emporgehoben werden.[3]

Geometrie.

Es ist bereits dargelegt worden. daß die geometrischen Schemata durch den Verstand (διάνοια) zu den reinen geometrischen Begriffen führen müssen[4]. Im Buch

1. Plat. Polit. VII, 523a10ff, 524a6,

2. Plat Polit. VII, 526b1-3.

3. Plat. Polit. VII, 524e5-525a2 : " ... und die Seele würde darüber bedenklich werden müssen und, den Gedanken in sich aufregend, untersuchen und weiter fragen, was doch die Einheit selbst ist. Und so gehörte dann die Beschäftigung mit der Einheit unter jene Leitenden und zur Beschauung des Seienden Hinlenkenden ".

4. Plat. Polit. VI, 510d5-511a2.

VII der " Politeia "[1] erklärt Platon, daß die geometrischen Diagramme keine Wahrheit enthalten. Es wäre lächerlich, wenn jemand geometrische Zeichnungen zu vergleichen versuche, um darin die Wahrheit zu entdecken. Die gezeichneten Diagramme müssen als Beispiele benützt werden, damit der Verstand die echten geometrischen Begriffe begreifen kann.

Ein bedeutendes Beispiel des geometrischen Unterrichts wird in " Menon "[2] beschrieben; hier wird die Wichtigkeit der Anschauung hervorgehoben. Sokrates stellt einem jungen ungebildeten Sklaven Fragen, der von sich heraus Antworten zu geben versucht.[3] Er gibt zu, daß ein Viereck größer oder kleiner sein kann, daß ein anderes Dreieck existieren könnte - und zwar doppelt so groß wie das vorgegebene[4]. Man muß also nach dem geometrischen Begriff des Vierecks suchen. Ein gezeichnetes Viereck verhilft als Beispiel, den echten geometrischen Begriff durch den Verstand entdecken zu können. Der plato-

1. Plat. Polit. VII, 529e1-530a1 : " Wenn einer auf des Daidalos oder eines anderen Künstlers oder Malers vortrefflich gezeichnete und fleißig ausgearbeitete Vorzeichnungen trifft. Denn wenn einer, der sich auf Meßkunde versteht, diese sieht, so wird er wohl finden, daß sie vortrefflich gearbeitet sind, aber es doch lächerlich sei, diese im Ernst darauf anzusehen, als ob man darin das Wesen des Gleichen oder Doppelten oder irgendeines anderen Verhältnisses fassen könnte ".

2. Plat. Menon, 82a7ff.

3. Ebenda.

4. Plat. Menon, 82b9-e3, 82e14-84a2, 84c10-85b7.

nische Geometrieunterricht in " Menon " unterstreicht die Wichtigkeit der Selbsttätigkeit[1]. Menon hat die Meinung erörtert, daß es keinen Sinn habe, das Lernen zu versuchen; was wir wissen, wissen wir, und was wir nicht wissen, können wir nicht wissen, weil wir nicht wissen, was wir wissen müssen[2]. Sokrates bestreitet die Gültigkeit dieses eristischen Satzes[3], der von den Sophisten stammt. Er bringt das Argument vor, daß die menschliche Seele alles kennengelernt habe, und wenn sie auf etwas treffe, erinnere sie sich daran[4]. Alles Wissen ist nach Platons Meinung in uns gelagert[5]. Der Beweis dafür sei, daß ein ungebildeter Sklave ein geometrisches Problem zu lösen imstande sei.

Stereometrie.

Aus den platonischen Dialogen können wir nur ein beschränktes Wissen über dieses Fach ziehen. Platon selbst gesteht, daß die Stereometrie noch nicht bearbeitet wurde[6]. Er

1. Plat. Menon, 82e4-6

2. Plat. Menon, 80e1ff.

3. Ebenda.

4. Plat. Menon, 81c5-7 :" weil nun die Seele unsterblich ist und oftmals geboren und, was hier ist in der Unterwelt, alles erblickt hat : so ist auch nichts, was sie nicht in Erfahrung gebracht hätte, so daß nicht zu verwundern ist, wenn sie auch von der Tugend und allem anderen vermag, sich dessen zu erinnern, was sie ja auch früher gewußt hat".

5. Dies bedeutet, daß Lernen Erinnern ist (Menon, 81d4-5).

6. Plat. Polit. VII, 528b4-5 : " Aber dies, o Sokrates, scheint noch nicht gefunden zu sein ".

verbindet sie mit der Geometrie, so daß wir daraus schließen können, daß er dieselbe Unterrichtslinie beibehält[1].

Astronomie.

Platon zeigt besonderes Interesse für die Sternkunde. Dieses Fach wird im Buch VII der " Gesetze " und in "Epinomis" gepriesen ; den Himmel, die Sonne, den Mond und die übrigen Himmelskörper kennzeichnet das Göttliche[2]. In bezug auf dieses Fach betont Platon auch die Wichtigkeit des Anschauungsmaterials. In " Timaios " hebt er hervor, daß man die himmlischen Phänomene allein durch Beschreibung nicht begreifen kann ; man muß sie durch Anschauung wahrnehmen[3]. In " Politeia "[4] wird unterstrichen, daß der Astronomieunterricht durch die Anschauung der Himmelskörper unterstützt werden muß ; diese Himmelskörper werden als Beispiele dafür benützt, damit die Seele die wahren astronomischen

1. Plat. Polit. VII, 528a6-7, 528a9-b3 ; Gesetz. VII, 817e6-7 : " ... die Maßlehre in bezug auf Länge, Breite und Tiefe... ".

2. Plat. Gesetz. VII, 821b5-6 :" Ihr Freunde, wir Hellenen insgesamt, möchte ich sagen, täuschen uns über große Götter, die Sonne und den Mond " ; Epinom., 977a4-6, 984d6-7.

3. Plat. Timaios, 40c3-d3 : " Aber die Reigentänze eben dieser Götter... darüber ohne genaues Betrachten der bekannten Nachbildungen sprechen zu wollen, wäre ein eitles Bemühen ".

4. Plat. Polit. VII, 529d7-8 : " Also, sprach ich, jene bunte Arbeit am Himmel muß man nur als Beispiele gebrauchen, um jenes zu erlernen ... "; Polit. VII, 529a1-2 : " Denn das dünkt mich jedem deutlich, daß diese die Seele nötigt, nach oben zu sehen, und von dem Hiesigen dorthin führt "; Polit. VII, 528eff.

Begriffe begreifen kann : dies ist das Ziel des Astronomie-unterrichts. Er darf nicht mit der Anschauung der Himmelskörper enden, sondern muß zum Begreifen der astronomischen Begriffe weiterführen. Die Himmelskörper sind zwar bewunderswert, jedoch veränderlich[1], wie wir sie durch die Anschauung wahrnehmen. Im Buch VII der " Politeia "[2] betont Platon : " ... daß man diese Gebilde am Himmel, da sie doch im Sichtbaren gebildet sind, zwar für das beste und vollkommenste in dieser Art halte, aber doch weit hinter dem Wahrhaften zurückbleibend, in was für Bewegungen die Geschwindigkeit, welche ist, und die Langsamkeit, welche ist, sich nach der wahrhaften Zahl und allen wahrhaften Figuren gegeneinander bewegen und was darin ist forttreiben, welches alles nur mit der Vernunft zu fassen ist, mit dem Gesicht aber nicht ".

Harmonielehre.

Harmonie und Astronomie sind nach Platons Meinung verschwisterte Wissenschaften[3]. Das Hören der Instrumente oder Lieder ist der unbestrittene Anfang dieses Faches. Man darf aber ni

1. Plat. Politik., 269d5-270a8.

2. Plat. Polit. VII, 529c7-d5 ; vgl. Mittelstrass, J., Die Rettung der Phänomene, Berlin 1962, S. 117-130 : " Astronomie in der Politeia "; vgl. auch Schuhl, P. M., L'œvre de Platon, Paris 1954, S. 141-147 : " La science de la nature et la théologie " ; vgl. auch Gulley, N., Plato's theory of Knowledge, London 1962, S. 169-187 : " Mathematical Knowledge. Mathematics in the natural sciences ".

3. Plat. Polit. VII, 530d6-10.

an dieser Stelle aufhören, sondern muß die Unterschiede und die Beziehung zwischen den Tönen zu begreifen versuchen[1]; dies ist unmöglich durch das Gehör. Auch der Verstand muß hier zu Hilfe kommen .

2.4.2.4. . Anschauung und Dialektik.

Es scheint ein Problem zu sein, wie Platon das Anschauungsmaterial, das sich auf die wahrnehmbare Welt bezieht, mit der auf eine nicht wahrnehmbare Welt bezogenene Dialektik zu verbinden imstande ist ; die Dialektik[2] ist die einzige Möglichkeit zum Begreifen der Ideenwelt, ein reines Philosophieren. Die Antwort lautet wie folgt : Platon versucht immer in seinen Dialogen das abstrakte Noetische durch etwas Wahrnehmbares zu verdeutlichen[3]. Er vergleicht die noetischen Begriffe mit wahrnehmbaren Situationen, um verständlich zu werden[4]. In " Menon " versucht er zu erklären, daß die

1. Polit. VII,531aff.

2. Plat. Polit. VII, 532b4ff.

3. Dabei dürfen wir nicht vergessen, daß die menschliche Seele alles wahrgenommen hat, nämlich daß das Lernen Erinnerung ist (Menon, 81d4-5).

4. Vgl. Mills, D. H., Image and Symbol in Plato's Republic, Iowa 1971.

verschiedener Tugenden trotz ihrer Verschiedenartigkeit durch den Oberbegriff " Tugend " repräsentiert werden ; aus diesem Grund vergleicht er sie mit den Bienen, die " Bienen " heißen, obwohl sie der Größe und der Schönheit nach verschieden sind[1]. In demselben Dialog verdeutlicht Platon den Unterschied zwischen Erkenntnis (ἐπιστήμη) und richtiger Meinung (ὀρθὴ δόξα)[2]; er vergleicht die Mein mit den lebendig scheinenden Bildwerken des Daidalos, die festgebunden werden müßten, damit sie nicht fliehen. Ein losgebundenes Bildwerk hat nur geringen Wert, weil es ja nicht bleibt; die richtige Meinung bleibt ebenfalls nur für kurze Zeit ; sie bekommt dann Geltung, wenn sie durch begründete Denken " festgebunden " wird[3].

In " Phaidros "[4] erklärt Platon, daß sich die menschliche Seele im Ideenbereich befand ; dadurch beweist Platon ihr

1. Plat. Menon, 72a6-b7 : " ... da ich nur eine Tugend suche und einen ganzen Schwarm von Tugenden finde... wenn ich dich fragte nach der Natur einer Biene ... Meinst du, insofern wären sie viele und vielerlei und voneinander unterschieden... Oder sind sie hierin wohl nicht unterschieden, sondern nur in etwas anderem, wie in Schönheit, Größe... ".

2. Plat. Menon, 97c11ff.

3. Plat. Menon, 97e2-98a4 : " Also ein losgebundenes Werk... zu besitzen, das ist nicht eben sonderlich viel wert... denn es bleibt doch nicht... Denn auch die richtigen Vorstellungen sind eine schöne Sache, solange sie bleiben... lange Zeit aber pflegen sie nicht zu bleiben, sondern gehen davon aus der Seele des Menschen, so daß sie doch nicht viel wert sind, bis man sie bindet durch begründetes Denken ".

4. Plat. Phaidr., 245c5ff. ; vgl. Hackforth, R., Plato's Phaidru Cambridge 1972, S. 69-77 : " 246a-247c Myth of the soul. The charioteer and two horses. The procession of souls " ; vgl. auch Topisch, Er., Die platonisch-aristotelischen Seelenlehren in weltanschauungskritischer Beleuchtung, Wien 1959 (Österreich sche Akademie der Wissenschaften, Bd 233).

Glück, das sie verloren habe, seitdem sie in den menschlichen Körper eingetreten ist. Platon vergleicht das Wesen der Seele mit einem von zwei Pferden gezogenen Gespann, gelenkt von einem Führer. Er unterscheidet die göttlichen Seelen, deren Pferde und Wagenlenker höherer Abstammung sind, von den menschlichen Seelen, die niederer Abstammung sind. Die Lenkung der letzteren ist problematisch, weil das eine Pferd zur Erde herabzieht[1]. Die vollkommenen göttlichen

Seelen walten über die ganze Welt ; sie richten sich auf die außerhalb des Himmels befindliche Ideenwelt[2]. Die menschlichen Seelen versuchen den göttlichen zu folgen, um die Ideen zu schauen ; die meisten werden wegen des schlechten Pferdes und des untüchtigen Wagenlenkers verstümmelt und fallen auf die Erde[3]. Eine beschränkte Zahl der Seelen vermag die Ideen unter Schwierigkeiten-allerdings nur einen Teil von ihnen- zu schauen[4]. Diejenige Seele, die vieles gesehen hat, wird in einen Menschen verkörpert, der dem Schönen, der Weisheit, der Liebe und den Musen dient[5].

Durch diese Beispiele wird bewiesen, daß sich Platon zwischen der wahrnehmbaren und unwahrnehmbaren Welt bewegen kann.

1. Plat. Phaidr., 246c2-4 ; Timaios, 41d-e. Vgl. Cornford, F. M., Plato's Cosmology, London 1937. S. 142-146 : " 41d-42d. The composition of human souls. The Laws of Destiny"; vgl. auch Scheffel, W., Aspekte der platonischen Kosmologie, Leiden 1976, S. 19-21 : " Platon, Nomoi X, Text-Analyse zum Problem der hypothetischen schlechten Weltseele ".

2. Plat. Phaidr., 246e4-247c1.

3. Plat. Phaidr., 248b.

4. Plat. Phaidr., 248a4-6 : " ... geängstet jedoch von den Rossen und kaum das Seiende erblickend ".

5. Plat. Phaidr., 248d3-4.

Eine wichtige Aufgabe der heutigen Didaktik liegt darin, die Schüler aus der wahrnehmbaren Welt emporzuheben, damit sie die noetischen Begriffe verstehen können ; sie müssen sich nämlich die " Idee " - den Begriff - durch die vorgezeigten Gegenstände oder gezeichneten Schemata vorstellen können. Wenn es sich um reine noetische Begriffe handelt, müssen Beispiele und Vergleiche benützt werden, so daß die Schüler diese abstrakten Begriffe beherrschen.

2.5. Auslese und Ausbildung der Kinder

Platon unterstreicht häufig, daß das Alter kein Hindernis oder Ende der Bemühungen um das reine Wissen bedeutet.[1] Er dehnt die zeitlichen Grenzen der Bildung aus, und er stellt sie mit der Lebensgrenze gleich.[2] Damit die Seele der Unbildung entkommt, hat sie eine dauernde Paideia nötig.[3] Die Aufgabe der Paideia liegt nach Platons Meinung darin, das Individuum vorzubereiten, damit es ein nützliches Mitglied des Staates wird.[4] Der schulische Unterricht (μαθήματα) bietet einen bedeutenden Beistand bei dieser Vorbereitung. Platon unterstreicht, daß die Schüler nach dem Unterricht mit mehr Vorteilen oder Nachteilen heimkehren.[5]

Es ist merkwürdig, daß Platon häufig das Alter feststellt, weil die Paideia nach seiner Meinung dem Alter des Kindes entsprechen muß.[6] Er unterscheidet drei Erziehungsphasen in den ersten zehn Jahren. Die ersten drei Jahre- und besonders das dritte- spielen eine entscheidende Rolle und sind die Grundlage für die weitere Entwicklung des Kindes.[7] Das erste Wissen stammt

1. Gesetz VI, 770d5-6 ; Laches, 189a1-6 ; Euthyd., 272c3-d1
2. Polit. III, 403c11-d1.
3. Polit. VII, 514a1ff.
4. Polit. III, 403c6-7.
5. Protag., 314b2-4.
6. Gesetz. VII, 793d7ff.
7. Gesetz. VII, 793d7-e3.

nach Platons Meinung aus der Wiederholung derselben oder ähnlicher Einprägungen. Aus diesem Grund müssen diese Einprägungen schöne und tapfere Gefühle zustande bringen. Die kindliche Seele muß vom Inhalt der Märchen profitieren.

Die Erziehungskennzeichen der ersten drei Jahre sind also die körperliche Gesundheit und die Sittlichkeit.

Die nächsten drei Jahre werden durch das Spielen gekennzeichnet. Die Kinder müssen zur Natur geführt werden und zusammenspielen, damit sie sich an das Zusammenleben gewöhnen. Das Spielen kann zur Bildung eines sittlichen Charakters führen. Die Strafe und das Lob sollen eintreten.[1]

In der letzten Erziehungsphase der ersten zehn Jahre wird die Erziehung für Knaben und Mädchen getrennt getrieben.[2] In dieser Zeit handelt es sich hauptsächlich um die gymnastische Bildung.[3] Ihr Ziel ist nicht nur das äußere schöne und starke Geformtsein, sondern auch die Bildung eines guten Charakters. Der gesunde Körper verstärkt die Bemühungen der Seele um ihre innere Bildung.[4] Die gymnastische Bildung muß getrieben werden, bis die körperliche Kraft dem Geist ihren Platz einräumt. Die erste Form der gymnastischen Erziehung ist der Tanz.[5]

1. Gesetz. VII, 794a5ff.

2. Gesetz. VII, 794c3ff.

3. Gesetz. VII, 794c7-d3 : " ... das männlich ... im Reiten ... das weblich ... was die Führung der Waffen anbetrifft ".

4. Gorgias, 452b,456d-e, 465b ; Protag., 326b-c ; Polit. III, 404e, 410c.

5. Gesetz. VII, 795d8ff.

Die ersten zehn Jahre zielen durch die Erziehung die körperliche Gesundheit und die Bildung eines tugendhaften Charakters ab. Für den Beginn der " musischen Bildung " (γράμματα) - nämlich Iesen,Schreiben, erste mathematische Kenntnisse - ist nach Platons Meinung das zehnte Lebensjahr geeignet.[1] Das Kind muß vom 10. Lebensjahr an zum Grammatiklehrer und zwar für drei Jahre und ab dem 13. Jahr zum Musiklehrer ebenso für drei Jahre geschickt werden.[2] Es muß auf diejenigen Kinder verzichtet werden, die in dieser bestimmten Zeit keine Fortschritte machen :

> " ... das möge man bei manchen, von der Natur in den dazu bestimmten Jahren nicht Begünstigten aufgeben ".[3]

Es stellt sich die Frage, was für Lernmaterial verwendet werden soll. Platon akzeptiert nicht die ohne Rhythmus und Wohllaut schriftlich niedergelegten Dichtungen als Lektüren für den Beginn der musischen Bildung.[4] Aus allen Dichtungen müssen die zur Tugend führenden ausgewählt werden[5] Die Viel-

1. Vgl. Ritter, C., ibid., S. 667ff ;
2. In Athen wurden die Kinder im 7. Lebensjahr zum Grammatiklehrer geschickt ; vgl. Plutarch., Lykurg, 16.
3. Gesetz., VII, 810b2-4.
4. Gesetz. VII, 810b4-c2.
5. Gesetz. VII, 810e6-811a7 ; vgl. Friedländer, P., ibid., Bd III, S. 402ff.

wisserei bedeutet Gefahr für die Kinder, weil sie oberflächlich ist und in ein Problem nicht tief eindringt. Im VII Buch der " Gesetze " unterstreicht Platon :

> " Allerdings befürchte ich auch das, was du jetzt erwähnst; noch besorgter machen mich aber diejenigen, die zwar eben mit diesen Lehrgegenständen sich beschäftigen, aber in verkehrter Weise. Denn auf keinem Gebiet ist selbst die tiefe und völlige Unwissenheit etwas Schlimmes oder das größte Übel, sondern der Erwerb von vielerlei Erfahrungen und vielen Kenntnissen unter schlechter Anleitung ist ein viel größerer Schaden ".[1]

Nach Platons Meinung müssen die geeigneten zur Tugend führenden - in Prosa- oder Poesieform - Lektüren ausgewählt und zusammengeschrieben werden. Die sich mit dem Erziehungssystem Befassenden (Gesetzwächter-Erzieher) müssen die Lehrer auffordern, daß sie diese ausgewählten Lektüren unterrichten.[2] Die diese Lektüren nicht akzeptierenden Lehrer dürfen nicht als Mitarbeiter betrachtet werden.[3] Für die Auswahl der Lesestücke muß eine Kommission die Verantwortung tragen.

1. Gesetze VII, 819a1-6.

2. Gesetze VII, 811d5-e1

3. Gesetze VII, 811e6-7 ; vgl. Becker,H./Haller,H.D./Stubenrauch,H./Wilkending,G., Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik, München 1977[3], S. 85-97 : " Über die curricularen Freiheiten und Unfreiheiten eines Lehrers ".

In bezug auf die Zahlenkunde (ἀ ρ ι θ μ η τ ι κή) schlägt Platon die Abfassung eines Handbuches vor,[1] worin sich geeignete Übungen befinden, mit denen sich die Schüler spielend beschäftigen können. Platon verlangt, daß die Wahrnehmungen während des Mathematikunterrichts nicht vernachläßigt werden dürfen.[2] Die abstrakten Begriffe müssen durch etwas Wahrnehmbares erklärt werden.

Der Mathematikunterricht hört nicht mit dem 13. Lebensjahr auf; er muß den zukünftigen Philosophen-Politiker vorbereiten.

Nach Platons Meinung muß die Erziehung die Knaben für diese Beschäftigung vorbereiten, die sie später ausüben werden. Durch das Spiel kommt die bevorzugte Beschäftigung in Erscheinung. Platon stellt das Alter für eine ernsthafte Vorbereitung nicht fest. Vermutlich folgt sie den μαθήματα , sie beginnt nämlich im 14. Jahr. Das 13. Lebensjahr ist geeignet, daß sich das Kind mit der Musik beschäftigt.[3]

1. Gesetz. VII, 819b1.

2. Gesetz. VII, 819b4ff; Vgl. Hentschke, A.B., ibid., S. 284ff. Vgl. auch Wagenschein, M., Verstehen lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch, Weinheim 1970[3], S. 83ff.

3. Gesetz. VII, 809e.

Vom 20. Lebensjahr an beginnt eine gründlichere und systematischere Beschäftigung mit den Mathematikfächern.[1] Im 30. Lebensjahr beginnt die dialektische Schulung.[2] Die philosophisch angelegten Naturen werden von den übrigen getrennt. Im 35. Lebensjahr werden sie bei bedeutenden Ämtern eingesetzt.[3] Im 50. Lebensjahr werden die in Theorie und Praxis ausgezeichneten Naturen getrennt, die die Führung des Staates übernehmen werden.[4]

1. Polit. VII, 537b8-c3.
2. Polit. VII, 537d1ff.
3. Polit. VII, 539e2ff.
4. Polit. VII, 540a4ff.

Gesellschaft und Paideia im platonischen Curriculum

Platon verwirft die athenische Gesellschaft und versucht die Grundlagen einer neuen Gesellschaftsstruktur darzustellen. Er vergleicht die Gesellschaft mit einem Ungeheuer; die Jugend stellt sich das Entdecken und Wissen der Wünsche und Besonderheiten dieses Ungeheuers als die Weisheit vor. Platon fordert, daß das Individuum die Erhöhung der Gesellschaft und nicht das Überwinden der Leistungen von anderen um eigener Interessen willen beabsichtigt.[1] Dafür muß aber die verdorbene Gesellschaft durch die geeignete Paideia geheilt werden. Im Buch II der " Politeia " befaßt sich Platon mit der kindlichen Erziehung und entwickelt seine eigene Auffassung, die bis zum Buch VII reicht. Den Eifer Platons um das Erziehungsthema rechtfertigt seine Meinung, daß die Grundlage des idealen Staates die Paideia ist. Staat und Paideia sind keine fremden, sondern von einander abhängige wichtige Begriffe des platonischen Gedankens. Nur eine Zusammenarbeit der beiden könnte zum idealen Staat und zur idealen Paideia führen. Im Buch IV der " Politeia " nennt Platon die Paideia " ἓν μέγα " (das eine Große), was die Pflege der Politeia sein muß :

> " wenn sie nur das eine Große, wie man zu sagen pflegt... recht beobachten. - welches doch ?... - Der Unterricht... und die Erziehung ".[2]

Der Staat soll aufmerksam sein, daß die Paideia nicht zugrunde geht :

> " ... hierauf müssen die Vorsteher der Stadt halten, daß es ihnen nicht unvermerkt in Verfall gerate ... ".[3]

Die platonische Aufgabe liegt darin, die theoretischen Grundlagen des idealen Staates festzustellen. Platon war der festen Überzeugung, daß seine Bemühungen mit der Erziehung beginnen sollten. Deswegen

1. Vgl. Maurer, R. Platons " Staat " und die Demokratie, Berlin 1970, S. 59-65, vgl. auch Natorp,P, Plato's Staat und die Idee der Sozialpädagogik, in : " Archiv f. soz. Gesetzgeb. und Statist. " 1895 (8), S. 140-171; vgl. auch Vourveris, K., Zum Begriff der Gemeinschaft bei Plato, Athen 1964, S. 5; vgl. auch Herter, h., Platons Staatsideal Bonn 1942; vgl. auch Popper, K.R., Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bern 1958, Bd II, S. 52.
2. Polit. IV, 423e1-4.
3. Polit. IV, 424b3-4.

hat er die Akademie gegründet, damit er in den Seelen der Akademiemitglieder den idealen Staat aufbauen kann.[1] Das Ziel der Akademie ist es also, einen Politiker hervorzubringen, der die Idee der " Politeia " gesehen hat, nämlich den Philosophen-Politiker. Platon hat nie die Hoffnung aufgegeben, daß die Theorie Praxis werden kann und daß die Akademie nicht nur eine theoretische, sondern auch eine praktische Rolle spielt.[2] Die Bedeutung ihrer Rolle besteht darin, die Idee der Politeia aufzudecken; die Akademie ist also eine Vorbereitung auf das politische Leben, eine Theorie für die Praxis.

2.7. Die Curriculumverantwortlichen

2.7.1. Wer sollen die Curriculumverantwortlichen sein ?

" ἀναγκαῖον οὖν μοι δοκεῖ, εἰ μέλλομέν ποτ ἐκφεύξεσθαι οὓς λέγεις, διορίσασθαι πρὸς αὐτούς τοὺς φιλοσόφους τίνας λέγοντες τολμῶμεν φάναι δεῖν ἄρχειν, ἵνα διαδήλων γενομένων δύνηταί τις ἀμύνεσθαι, ἐνδεικνύμενος ὅτι τοῖς μέν προσήκει φύσει ἅπτεσθαί τε φιλοσοφίας ἡγεμονεύειν τ' ἐν πόλει, τοῖς δ' ἄλλοις μήτε ἅπτεσθαι ἀκολουθεῖν τε τῷ ἡγουμένῳ ".[3]

Das Hauptproblem der gegenwärtigen Curriculumdiskussion besteht darin, daß die geeigneten legitimierten Curriculumkonstrukteure gewonnen werden. Es darf nicht übersehen werden, daß das Curriculum die geistige Ausrüstung bestimmt, die die Jugend zum späteren Zeitpunkt haben muß. Es wird aber die Frage gestellt, ob eine vergehende Generation die geistige Ausrüstung der kommenden bestimmen kann oder darf. Es entgeht den Kenntnissen der heutigen Gesellschaft, welche die Lebensbedingungen nach zwanzig oder dreißig Jahren sein werden. Könnte die Jugend bestimmen, was sie lernen muß ? Sie weiß aber auch nicht, was sie zukünftig brauch

1. Vgl. Gigon, O., Studien zur antiken Philosophie, Berlin 1972, S. 412-431 : " Zur Geschichte der sogenannten Neuen Akademie "
2. Vgl. [illegible]mer, H.G., Platons dialektische Ethik, Hamburg 1968, S.
3. Polit. V, 474b4-c3.

wird. Solche Gedanken könnten den Eindruck erwecken, daß auf eine Curriculumreform verzichtet werden muß. Die Lösung ist weder bei denen zu suchen, die das Curriculum durch eigene Kriterien bestimmen und ihre eigene Meinung durchsetzen wollen, noch bei denen, die die Vergangenheit völlig durchstreichen. Einerseits muß es den Curriculumverantwortlichen bewußt werden, daß sie nach einer besseren Zukunft der Schüler streben. Andererseits darf die Jugend das Erbe der Vergangenheit nicht völlig durchstreichen und als etwas Totes betrachten. In einem derartigen Fall würde sie kostbare Zeit verlieren, weil sie " noch einmal Amerika entdecken " müsste. Die Lösung muß bei denen gesucht werden, die voraussehen können, wohin die Welt schreitet. Nur besondere Menschen sind in der Lage, die Erfordernisse der Zukunft zu bestimmen.

Platon versucht einen Schritt weiterzugehen . Er will nicht einfach die Erfordernisse der Zukunft wissen ; er interessiert sich für ein Curriculum, das zum menschlichen Glück führen soll. Die Zukunft muß sich mit dem Glück identifizieren. Platon setzt als Grundlage seines Curriculum nicht irgendwelche Erfordernisse, sondern die einer bestimmten vorausgesehenen Zukunft. Er ist der Meinung, daß nicht die Zeit führen darf, sondern daß der Mensch die Zeit zugunsten seines eigenen Glücks steuern und ausnützen soll. Im Buch V der " Politeia " fragt sich Platon, wer diese besonderen Naturen sind, die die Curriculumreform aufnehmen können.[1] Nach seiner Meinung müssen diejenigen am Curriculumentwurf beteiligt werden, die vom idealen Staat und von der richtigen Paideia träumen.

2. Die Merkmale der Curriculumverantwortlichen

Es stellt sich die Frage, ob die geeigneten Curriculumverantwortlichen vorhanden sind. Eine weitere Frage lautet, worauf ihre Legitimation beruht. Das ideale Curriculum bildet die wahren Philosophen ; diese müssen aber das ideale Curriculum entwerfen.

1. Polit. V, 474b6.

Unter den echten Philosophen werden die geeigneten Curriculum-
verantwortlichen verstanden. Es fehlt an einem Beginn.[1]
Die ersten müssen herausgefunden werden . Nach Platons
Meinung sind sie aufgrund ihrer natürlichen Beschaffenheit in der
Lage, den Curriculumentwurf aufzunehmen. Die wahren Philosophen
existieren, sie werden aber nicht verwendet, und daran sind sie
nicht schuldig. Platon unterstreicht, daß nicht alle als Philosoph
Bezeichneten des Namens wert sind. Der Vorwurf gegen die Philosophe
lautet, daß sie nutzlos sind; sie sind aber nur innerhalb der
bestehenden Staaten unbrauchbar. Der echte Philosoph verlangt von
den anderen nicht, daß sie ihn anerkennen und ihm die Paideia-Ange
genheiten übergeben. Das Mißtrauen der Gesellschaft gegenüber den wa
stammt aus dem Verhalten der unechten Philosophen. In " Theaitetos
wird beschrieben, auf welche Weise sich die Gesellschaft den Philo
sophen gegenüber verhält[2]: sie vernachlässigt und verspottet sie,
weil sie sie nicht verstehen kann. Wenn die Gesellschaft die Curri
culumverantwortlichen nicht ernst betrachtet, kann sie aus ihnen
keinen Nutzen ziehen. Platon fragt sich, auf welche
Weise die Philosophen bezüglich ihrer negativen Behandlung von
seiten der Gesellschaft der Verdorbenheit entgehen können. Er entf
tet ihre Rettungsmöglichkeiten.[3] Sie sind philosophische Naturen,
sich mit der Weisheit beschäftigen. Aufgrund ihrer Naturanlage
haben sie sich der Philosophie gewidmet. Die Rettung der echten
Philosophen wird dem Göttlichen verdankt. Obwohl sie selten zu
treffen sind, trotzdem existieren sie. Nach Platon genügt es auch,
wenn nur eine philosophische Natur existiert. Sie kann der Beginn
eines idealen Curriculum und die sichere " Erzeugung " der geeigne
ten Curriculumverantwortlichen sein. Im Buch VI der " Politeia "
beschreibt Platon ihre besonderen Merkmale.[4] Sie besitzen die
trefflichsten Eigenschaften.[5] Ihren Charakter kennzeichnet die
Besonnenheit, die Maßhaltung und die unbeirrbare Wahrheitsliebe,
die Gedächtniskraft und die Lernfähigkeit. Sie sollen die beste

1. Polit. IV , 424a : " Denn... eine Staatsverfassung, wenn sie
einmal den rechten Ansatz genommen hat, geht immer...fort wie
ein Kreis ; Polit. VIII, 546a.
2. Theait., 174cff.
3. Polit. VI, 496a11ff.
4. Polit. VI, 485a1Cff.
5. Vgl. Ilting, K.H., Bedürfnis und Norm Platons.Begründung der
Ethik, in : Mittelstrass,J./Riedel,M.(Hrsg.), Vernünftiges Denke
Berlin 1978, S. 420-446.

Bildung bezüglich der Wissenschaft und der Dialektik erhalten und zusätzlich das Gute angeschaut haben.

3. Die ersten Aufgaben der Curriculumverantwortlichen

" Λαβόντες, ἦν δ' ἐγώ, ὥσπερ πίνακα πόλιν τε καὶ ἤθη ἀνθρώπων, πρῶτον μέν καθαράν ποιήσειαν ὃ οὐ πάνυ ῥᾴδιον· ἀλλ' οἶσθ' ὅτι τούτῳ ἄν εὐθύς τῶν ἄλλων διενέγκοιεν, τῷ μήτε ἰδιώτου μήτε πόλεως ἐθελῆσαι ἄν ἅψασθαι μηδέ γράφειν νόμους, πρίν ἢ παραλαβεῖν καθαράν ἢ αὐτοί ποῆσαι "[1]

Nachdem die Curriculumverantwortlichen den Entwurf des idealen Curriculum aufgenommen haben, müssen sie von ihren aufgestellten Theorien über Paideia zur Praxis schreiten. Es stellt sich die Frage, was die Curriculumverantwortlichen als erstes unternehmen sollen. Ihr erster Schritt ist, daß sie der Paideia eine neue Orientierung einschlagen ; dafür müssen sie aber bei völlig gereinigten Seelen ihre Theorie in Praxis verwandeln. Deswegen werden die menschlichen Seelen als saubere Tafeln vorgestellt. Platon vergleicht die menschliche Seele mit einem Bild und die Curriculumverantwortlichen mit Malern. Ihre Aufgabe liegt darin, das Bild so schön wie möglich zu malen. Dafür müssen sie es häufig verbessern. Wenn die Curriculumverantwortlichen das ethische Erbe der athenischen Gesellschaft verwerfen, werden sie für die Formulierung der neuen Werte nichts vorhanden haben. Nach Platons Meinung müssen sie sich zur Idee des Gerechten, des Schönen, der Besonnenheit und zu den übrigen verwandten Ideen wenden, damit sie ihre Theorie in Praxis verwandeln können. Nach dieser Zuwendung und nach Vergleichen mit der Realitätswelt werden sie Korrekturen durch Streichen oder Ergänzen anbringen, bis es ihnen gelingt , das menschliche Bild nach dem Göttlichen zu formen.[3] Das von Natur aus Gerechte, Schöne, Besonnene und alles dergleichen werden als Quellen verwendet. Die erste Quelle ist für die Prägung der idealen " Politeia " grundlegend. Platon übersieht das Schöne nicht ; er unterstreicht seine Bedeutung für die Bildung einer tugendhaften Persönlichkeit. Das Besonnene entspricht dem Gehorsam gegenüber den Vorschriften des Gerechten. Die letzte Quelle nennt Platon " alles dergleichen " ; sie

1. Polit. VI, 501a2-7.
2. Polit. VI, 501b9-c2.
3. Polit. VI, 501b-c.

bezieht sich auf die übrigen Werte. Dies bedeutet, daß jeder Ratschlag und jede Richtlinie von seiten der Curriculumverantwortlichen zu den Quellen der Werte hinzugerechnet wird.

Das Problem lautet, wie die Curriculumverantwortlichen ihre Gedanken über Curriculum in Praxis verwandeln können, wenn die Gesellschaft mit ihren festen Vorstellungen über Paideia und Werte sie stört. Platon schlägt vor, daß die mehr als zehn Jahre alt sin aufs Land hinausgeschickt werden.[1] Auf diese Weise können die Kinder , die unter zehn Jahre alt sind, von ihren Eltern und den Sitten der Gesellschaft getrennt werden. Platon verlangt nach eine Abtrennung von den bestehenden Werten und vom Erbe der Vergangen heit, damit die Curriculumverantwortlichen nach ihren Vorstellungen die neue Generation bilden können.[2]

1. Polit. VII, 540e5-541a7.

2. Es betrifft nicht die Wissenschaft, sondern das ethische Erbe.

2.8. Lernzielformulierung und -evaluation bei Platon

Platon beschäftigt sich ausführlich mit seinen Zielsetzungen in " Politeia " und " Gesetze ", und er versucht sie so deutlich wie möglich zu formulieren.[1] In den beiden Dialogen entfaltet er seine Gedanken in dialogischer Form, damit Mißverständnisse und Widersprüche beseitigt werden. In den kleineren Dialogen wird das Lernziel nicht deutlich ausgedrückt. Was deutlich unterstrichen wird, ist die Frage nach der Definition von Begriffen. Wenn es sich um die Definition einer Tugend handelt, bedeutet dies, daß das Erreichen des Tugendpfads als Lernziel betrachtet wird. Das Lernziel ist die Erhebung der menschlichen Seele, damit sie diesen Bereich anschauen kann. Eine konkrete Lernzielformulierung ist nicht da ; man hat den Eindruck, daß der ganze Dialog, sein Thema und seine Methode das wirkliche Lernziel ist. Platon beschränkt nicht das Denken durch unnötige Lernzielformulierungen. Er stellt einen großen Freiheitsspielraum zur Verfügung des Lehrers und des Schülers. Das Lernziel ist da, es hindert aber nicht die Diskussion.

In bezug auf die Evaluation ist es merkwürdig, daß Platon für die Unterrichtsergebnisse nicht zu sorgen scheint. Eine Reihe von Dialogen endet ohne eine konkrete Antwort. Trotzdem ist es deutlich, daß der Schüler Fortschritte für das Erreichen des Lernziels geleistet hat. Es besteht kein konkretes Ergebnis. Platon überprüft das Endergebnis nicht. Er beachtet das Verhalten und die Leistung des Schülers während des Unterrichts; dies ist für ihn wichtig. Es wird große Beachtung den Lernergebnissen geschenkt, die nicht ausdrücklich formuliert und vorgeplant wurden.

1. Polit. VI, 506d6ff ; Gesetz. VII, 788a1ff.

2.9. Die Wissenschaft und die platonischen Lernziele

Platon verlangt nach einer gründlichen Umwandlung der Gesellschaft, er bezieht sich aber auf das ethische Erbe der athenischen Gesellschaft und nicht auf das wissenschaftliche. Wissenschaft bedeutet Wahrheit nach Platons Meinung. Wenn etwas als wissenschaftlich aufgenommen wird, gilt es für immer.

In den platonischen Dialogen ist der Unterschied zwischen Wissenschaft und Schulfach nicht deutlich. Für Platon ist es wichtig, ob der Lerninhalt der Erhebung der menschlichen Seele und ihrer Führung zum höchsten Ziel dient. Er schlägt die für die Anschauung des Guten geeigneten Lehrfächer vor, so daß die zwei Tylerschen Fragen[1] eine Antwort zu haben scheinen. Platon äußert nichts über den Stand einer bestimmten Wissenschaft. Die Wichtigkeit der vorgeschlagenen Lerninhalte hängt nicht von ihrem Niveau innerhalb der Wissenschaft ab, sondern von ihrer Bedeutung für die Bildung der Schüler und die Realisierung der Lernziele. Nicht die Vollständigkeit des Lerninhalts, sondern seine Bedeutung für das Erreichen des Lernziels spielt die wichtigste Rolle. Platon schlägt nur die für die Realisierung seiner Lernziele notwendigen Fächer vor.

1. Vgl. Tyler, R., ibid. (1973), S. 35 .

1C. Die Bedeutung der Lehrmethode für die Realisierung der Lernziele.

" Τῇ δέ γ' ἐμῇ τέχνῃ τῆς μαιεύσεως τά μέν ἄλλα ὑπάρχει ὅσα ἐκείναις, διαφέρει δέ τῷ τε ἄνδρας ἀλλά μή γυναῖκας μαιεύεσθαι καί τῷ τάς ψυχάς αὐτῶν τικτούσας ἐπισκοπεῖν ἀλλά μή τά σώματα. μέγιστον δέ τοῦτ' ἔνι τῇ ἡμετέρᾳ τέχνῃ, βασανίζειν δυνατόν εἶναι παντί τρόπῳ πότερον εἴδωλόν καί ψεῦδος ἀποτίκτει τοῦ νέου ἡ διάνοια ἤ γόνιμόν τε καί ἀληθές. ἐπεί τόδε γε καί ἐμοί ὑπάρχει ὅπερ ταῖς μαίαις "[1]

Platon beschäftigt sich ernsthaft mit der Führung zum erwünschten Ergebnis, nämlich mit der Methode. Er betrachtet die Methode als einen Teil des Ziels; sie selbst ist nach seiner Meinung ein Ziel. Platon schenkt größere Beachtung der Führung zum erwünschten Ergebnis als der Konstruktion und Formulierung von Lernzielen. Diese Führung nimmt der Lehrer auf, der die Rolle der Hebamme spielt, er versucht nämlich die Kenntnisse aus dem Schüler selbst zu gewinnen (mäeutische Methode). In " Theaitetos " gesteht Sokrates, daß er die Kunst der Hebamme ausübt, damit er der Jugend zum " Gebären " hilft.[2] Die Wichtigkeit seiner Kunst liegt darin, daß er unterscheiden kann, ob die Seele des Knaben das Echte oder das Falsche " erzeugt " hat.[3] Nach der sokratisch-mäeutischen Methode werden die Kenntnisse nicht vom Lehrer auf den Schüler übertragen, sondern sie befinden sich im Schüler selbst.

Die Stufen dieser Methode sind drei : die sokratische Ironie läßt dem Schüler freien Raum, damit er seine Meinung äußert. Sokrates untertreibt sein Wissen, er gesteht sogar nichts zu wissen.[4] Durch die sokratische Elenktik entdeckt sich das Unwissen des Schülers. Beeindruckend ist der Vergleich Sokrates' mit dem Zitterrochen , der jeden ihm nahekommenden erstarren macht. Auf dieselbe Weise läßt Sokrates die Scheinweisheit erstarren. Sokrates läßt den Mund und die Seele Menons erstarren, so daß er seine Fragen nicht beantworten kann.[5] Durch die Elenktik befinden sich

1. Theait., 149b6-c7.
2. Theait., 150b6-9.
3. Theait., 150b9-c3.
4. Vgl. Boder, W., Die sokratische Ironie in den platonischen Frühdialogen, Amsterdam 1973.
5. [illegible], 80a7.

beide Gesprächspartner in Aporie und sehnen sich nach einem Ergebnis.[1] Das eingestandene Nichtwissen setzt sie in Bewegung, damit sie geistig " erzeugen " können.[2]

In bezug auf das Wissen sind drei Bereiche zu unterscheiden : das unwissende Nichtwissen, das wissende Nichtwissen, eben die Aporie, und das Wissen selbst. Die Vorteile der sokratischen Methode sind zwei :

- sie garantiert die Echtheit der Erkenntnisse, weil sie aus dem Schüler selbst stammen
- der Schüler lernt, auf keine von außen kommende Belobigung zu warten.

Sokrates wendet seine Methode in " Menon "an.[3] Er führt einen jungen, ungebildeten Sklaven zur Lösung geometrischer Probleme.[4] Sokrates bringt den Knaben in Verlegenheit, so daß er endlich gesteht, nichts zu wissen.[5] Das Nichtwissen setzt ihn in Bewegung, damit er das Wissen entdeckt. Der Knabe antwortet auf die Fragen Sokrates', so daß es bewiesen wird, daß das Lernen Erinnern ist.[6] Jeder Mensch hat das Wissen in sich selbst, das nur noch aufgedeckt werden muß.[7] Der Lehrer kann durch tüchtige Fragen den Schüler zur Problemlösung führen.

Die Frage lautet, ob die sokratische Methode in der gegenwärtigen Schule anwendbar ist. Die Antwort ist unter manchen Voraussetzungen positiv. Der große Nachteil der Methode ist, daß sie langsam vorgeht. Der Lehrer darf die Schüler nicht im Bereich der Aporie lassen. Die Schüler dürfen durch die Entdeckung ihrer Wissenheit nicht entmutigt werden; dabei kann eine heitere Führung des Unterrichts behilflich sein. Der Lehrer muß sich sorgfältig vorbereiten. Er muß sich bei der Formulierung seiner Fragen mit den möglichen Antworten der Schüler beschäftigen.

1. Vgl. Kyrkos, B.A., Tragische Aporia und sokratische Zetesis, in "Philosophia" 1975-76 (V-VI), S. 207-[illegible].
2. Sympos., 209b7.
3. Vgl. Belth,M., Education as a Discipline, Boston 1965, S. 188
4. Menon, 82a7-b2
5. Vgl. Brague, R., Le Restant. Supplement aux commentaires du Ménon de Platon, Paris 1978, S. 180-183.
6. Vgl. Huber,C., Anamnesis bei Plato, München 1964, S. 305-340
7. Vgl. Sternfeld, R./Zyskind,H., Plato's Meno, Illinois 1978, S.35

Teil 3 : Ein Versuch zur Gegenüberstellung, Zusammenkorrelung und Ergänzung der gegenwärtigen und der platonischen Curriculumaspekte

3.1. Zum Problem der Curriculumverantwortlichen

Zwei schwierige Fragen beschäftigen Platon, die Frage nach der Gewinnung von Curriculumverantwortlichen und die Frage nach ihren Eigenschaften. Er sieht ein, daß Antworten auf diese Fragen das Fundament seines Curriculumentwurfs sein und den Erfolg des Curriculum sicherstellen können. Die Verantwortung für den Curriculumentwurf können nur die Philosophen nach Platons Meinung übernehmen. Könnte nicht etwa Platon als Curriculumverantwortlicher bezeichnet werden ? Hat er nicht die Absicht gehabt, sein Curriculum auf Sizilien durchzuführen ? Welche Rolle hat die Akademie gespielt ? Platon selbst entwirft sein Curriculum und will auf Sizilien die Theorie zur Praxis verwandeln. Platon beabsichtigt durch die Akademie die echten Curriculumverantwortlichen auszubilden und sie einzusetzen, wenn die geeignete Zeit kommt. Seine Absicht ist also, das richtige Curriculum zu gewinnen . Wenn das ideale Curriculum existiert, ist es sicher, daß es die Schüler auf solche Weise bildet, daß sie für sein Weiterleben garantieren können. Wer soll aber den Beginn, den Curriculumentwurf übernehmen, wenn kein ideales Curriculum besteht ? Die Curriculumverantwortlichen sind nach Platons Meinung unverdorbene Naturen. Sie müssen den Curriculumentwurf übernehmen, damit echte Philosophen gewonnen werden können. Sie sollen eine vollkommene theoretische und

praktische Bildungsausrüstung haben; sie werden sich darüber entscheiden, was sie in ihr Curriculum einbeziehen müssen. Sie sind keine Menschen mit engem Horizont in Themen der laideia. Sie können voraussehen, wohin die Gesellschaft schreitet, und wohin sie schreiten muß. Ihre vollkommene theoretische Bildung verspricht ihre dauernde Beschäftigung mit aktuellen Themen und Problemen. Ihre praktische Bildung verspricht die Bekämpfung der Probleme mitten im Leben. Es stellt sich die Frage, wer die Theorie mit der Praxis verbinden kann, so daß er sich an einem gegenwärtigen Curriculumentwurf beteiligt. Es reicht nicht, Lehrer zu sein. Die Curriculumverantwortlichen dürfen nicht ihren eigenen Interessen dienen, sondern sie müssen für einen glücklichen Schüler arbeiten. Dafür müssen sie aber auf jeden Dogmatismus verzichten. Der "entfesselte" Philosoph im Buch VII der " Politeia " entspricht dem Menschen, der sich aus dem Dogmatismus befreit. Platon verlangt vom Lehrer, daß er eine theoretische und praktische Bildung besitzt. Sind derartige Curriculumverantwortlichen vorhanden ? Für Platon reicht einer, der den Beginn des idealen Curriculum aufnimmt. Es ist schwierig, daß derartige Menschen herausgefunden werden, es ist aber nicht unmöglich. Zur Verfügung des Curriculum stehen Menschen, die vernachlässigt werden. Sie sind keine großen Redner, so daß sie die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, trotzdem können sie helfen. Derartige Menschen müssen vorgeschlagen und von den anderen in Bewegung gesetzt werden. Nach Platons Meinung treten die echten Philosophen nie als solche auf; sie warten, bis sie aufgerufen werden. Heutzutage kennzeichnet die Curriculumexperten ein Dogmatismus, der die Zusammenarbeit und eine gemeinsame Planung verhindert. Wissenschaftler und Praktiker müssen als ein Mensch arbeiten. Platon verlangt die Identifizierung des Wissenschaftlers mit dem Praktiker. Irgendwelche persönlichen Interessen entziehen den Curriculumverantwortlichen die Legitimation

3.2. Zum Problem der Determinanten

Der große Vorwurf Platons gegen die athenische Gesellschaft ist, daß sie die Philosophen vernachlässigt, nämlich die einzigen Menschen, die die Probleme der Paideia lösen können. Platon vergleicht die Gesellschaft mit einem Ungeheuer, und er bezeichnet die Weisheit nach den Vorstellungen seiner Mitbürger als das Wissen der Wünsche und Eigenschaften dieses Ungeheuers. Die sophistische Paideia verspricht ihren Schülern dies, die Lenkung des Ungeheuers. Der Schüler lernt, durch welche Mittel das Ungeheuer erzürnt oder gezähmt wird, und dies wird Weisheit genannt. Damit man die anderen lenken kann, muß man sich ihren Wünschen um des eigenen Interesses willen anpassen. Platon würde mit dem Gehorsam gegen die Wünsche und Forderungen der Gesellschaft einverstanden sein, wenn diese Gesellschaft nach seinen Vorstellungen konstruiert wäre. Er widerspricht dem Robinsohnschen Satz " Mündigkeit in einer Kultur, nicht für eine Kultur ". Platon will die Gesellschaft ändern. Auf jeden Fall legt die Gesellschaft Werte, an denen aber immer Kritik geübt werden muß. Die Schule darf nicht den Schüler zwingen, sich den Forderungen der Gesellschaft unterzuordnen. Platon verwirft das ethische Erbe der Vergangenheit, weil die Gesellschaft seiner Meinung nach verdorben ist. Nach dem platonischen Vorschlag müssen diejenigen, die älter als zehn Jahre sind, außerhalb der Stadt hinausgeschickt werden; diesen harten Vorschlag rechtfertigt die platonische Meinung, daß die athenische Gesellschaft nur durch solche Mittel geheilt werden kann. Der harte Vorschlag Platons kann nicht realisiert werden. Trotzdem können die Schüler durch die Hilfe der Lehrer für die Verbesserung der Gesellschaft arbeiten. Man darf nicht übersehen, daß das Curriculum von den

Erwachsenen vorgeplant wird. Durch das Curriculum stellen die Erwachsenen dem Schüler ein Vorbild vor, nämlich wie sie ihn haben wollen. Sie interessieren sich hauptsächlich für sich selbst und nicht für das Kind. Nach Platons Meinung hat die Paideia eine schwere Aufgabe zu erfüllen: die Vollkommenheit des Menschen und nicht einfach sein Weiterleben in der Gesellschaft. In " Symposion " modifiziert Platon die aristophanische Auffassung von Eros ; das menschliche Wesen richtet sich auf die Vollkommenheit, und es will nicht seine Unvollkommenheit durch etwas Unvollkommenes heilen. Nach Platons Meinung soll der Lehrer eine vollkommene theoretische und praktische Ausbildung erhalten haben. Die erste Sorge jedes Staates sollte die Paideia sein. Es genügt nicht,daß Lehrer gewonnen werden. Der Staat muß die Lehrer so gut wie möglich ausbilden. Wenn er der Paideia hilft, wird ihm die Paideia auch helfen. Dies hat Platon eingesehen. Er unterstreicht, daß die Voraussetzung für einen tugendhaften Staat die vortreffliche Paideia ist. Die Grundlage dieser Paideia ist die Befreiung vom Dogmatismus. Der vom Dogmatismus befreite Philosoph des Buches VII der " Politeia " wird von den im Dogmatismus Gefesselten verspottet. Es ist nicht einfach, daß sie vom Dogmatismus befreit werden, um das Wahre anzuschauen.

3.3. Zur Lernziel-inhalt-Problematik

Platon betrachtet den Eros als die Voraussetzung für die Verwirklichung seiner Lernziele. Es ist in empirischen Untersuchungen festgestellt worden, daß das Lehrer-Schüler-Verhältnis den Ablauf und die Ergebnisse des Unterrichts stark beeinflußt.[1] Die persönlichen und didaktischen Qualitäten des Lehrers steuern seine Beziehung zu den Schülern,und diese Beziehung steuert den ganzen Unterricht.Die Person des Schülers und sein Verhalten beeinflussen

1. Vgl Schiefele,H., Lernmotivation und Motivlernen,München 1978², S. 339-345; vgl. Roth,J., Lehrer und Schüler, München 1980,S.16ff.

die Beziehung zu dem Lehrer, weil der Lehrer auf das Schüler-Verhalten reagiert.[1] Beide sind also für ihre Beziehung und für die Ergebnisse des Unterrichts verantwortlich.[2]

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis beruht auf dem pädagogischen Eros in den platonischen Dialogen. Worauf beruht aber ein derartiges gegenwärtiges Verhältnis ? Der Begriff " Lehrer-beliebtheit" ist bekannt, und es wird darunter eine emotionale Zuwendung verstanden. Kann aber die " Beliebtheit " das grenzenlose Vertrauen zu dem Lehrer und das eifrige Pathos nach dem Wissen, die die wichtigsten Merkmale des pädagogischen Eros sind, vertreten ? Es ist unumstritten, daß sich die Beliebtheit (Ἀγάπη) von Eros (Ἔρως) unterscheidet.[3] Ἀ γ ά π η bedeutet Unbeweglichkeit, nämlich Zufriedenheit mit dem, was da ist. Ἔ ρ ω ς bedeutet Bewegung, nämlich Fehlen an etwas, Schwung und Drang für seine Erlangung.[4] Dieses Fehlen an etwas bedeutet Unvollkommenheit, die aber den Schwung der menschlichen Seele zur Vollkommenheit beinhaltet. Die Ἀγάπη konzentriert sich auf eine Person, der Ἔρως aber auf einen Gegenstand. Er beginnt mit der Zuwendung zu einer bestimmten Person, er endet aber mit der Sehnsucht nach dem Schönen. " Beliebtheit " ist ein schwächerer Ausdruck im Vergleich zu " Eros ", und Platon würde ihn nicht verwenden, um dies zu benennen, was im Lehrer und Schüler vorgeht.

1. Vgl. Hocke, D./Stöckel, H., Erziehen und Lehren als Verhaltensbeeinflussung, Donauwörth 1976, S. 38 : " Lehrer-Schülerverhalten unter dem Aspekt der Wechselbeziehung ".

2. Vgl.Louis, B., Lehrer- und Schülerverhalten, in : " Lehrer- und Schülerverhalten in wechselseitiger Bezogenheit ", Donauwörth 1976, S. 25.

3. " Liebe " hat zwei verschiedenen Dimensionen in der griechischen Sprache : Ἀγάπη - Ἔρως

4. Aristot. Metaphys. Λ , 1072b3.

Das Zündmittel des pädagogischen Eros, der schöne Körper, ist und wird fern bleiben. Das Äußere, nämlich das Erscheinungsbild, ist als Grund der Beliebtheit zu erwähnen,[1] es wird aber schnell zurücktreten, und es kommen innere Eigenschaften als Gründe der Beliebtheit in Vordergrund, die seelische Schönheit.[2] Der Schwung nach dem Wissen, der Eros, ist aber beim Lehrer-Schüler-Verhältnis selten anwesend. Der große Nachteil des gegenwärtigen Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist die große Anzahl der Schüler, weil es nicht im Bereich der Möglichkeit ist, Eros und persönliche Beziehung aufrecht zu erhalten.[3] Einerseits verweilt der Schüler beim Lehrer kurze Zeit und hat nicht die Möglichkeit, mit ihm in persönlichen engen Kontakt zu kommen. Andererseits bleiben Lehrer und Schüler länger als ein Jahr zusammen, so daß die Lehrerpersönlichkeit den Schüler entscheidend beeinflußt.[4] Ohne Zweifel spielt das Fach eine wichtige Rolle für die Lehrerbeliebtheit; die Beliebtheit hängt aber ebenso von der Lehrerpersönlichkeit und von seiner Unterrichtsweise ab.[5] Die Aufgabe des Lehrers liegt

1. Vgl. Heiland, H., Schüler und Lehrer, Ratingen/Wuppertal/ Kastellaun 1971, S. 58f.

2. Ebenda.

3. Vgl. Louis, B., ibid., S. 27

4. Vgl. Schiefele, H., Schule von heute - Schule für morgen ?, München 1969, S. 45-53 : " Der Lehrer als Leitperson der Gruppe "; vgl. auch Mühlbauer, K., Sozialisation. Eine Einführung in Theorien u. Modelle, München 1980, S. 298ff. Vgl. auch Krapp, A., Bedingungen des Schulerfolgs, München 1973; vgl.auch Hanke,B./Mandl,H./Prell,S., Soziale Interaktion im Unterricht, München 1973, S. 33-37.

5. Ebenda.

darin, den Schüler in Schwung zu setzen, nämlich ihm den Eros nach dem Wissen zu übertragen. Er muß den Schüler überzeugen, daß die Lehrer-Anwesenheit-Tätigkeit und das Lernmaterial seine innere Vollkommenheit erstreben.[1] Es genügt nicht, daß der Lehrer die Kenntnisse in die Seele des Schülers leitet; er darf nämlich nicht neutral, sondern muß schöpferisch im Erkenntnisprozeß sein. Dafür muß er aber mit jeder geistigen Nahrung eng verbunden sein. Damit er schöpferisch wird, muß er in Kontakt mit Schülern kommen. Er kann sich nicht hinter seinem Werk - wie ein Künstler oder Wissenschaftler - verbergen.[2] Der Schüler muß dazu geführt werden, das Schöne in jedem Fach zu erkennen, so daß das Schöne in jedem Fach seine Seele anziehen kann. Das Fach selbst verschwindet hinter dem Schönen. Der Schüler muß das vom Lehrer " erzeugte " Schöne weiter übertragen können,[3] so daß Paideia als diese Neuschaffung und Erneuerung des Geistes bezeichnet werden kann.

1. Vgl. Fischer, Al., Erziehung als Beruf, Leipzig 1921 ; vgl. auch Barrington, B.L., ibid., S. 34: " He (Platon) wished to educate the whole man ".

2. Vgl. Schiefele, H., Programmierte Unterweisung, München 1964, S. 26-30 : " Wichtige Aufgaben des Lehrers".

3. Sokrates " erzeugt ", wenn er sich den Knaben nähert.

Platon stellt die Allgemeinen Lernziele seines Curriculum in " Politeia " und " Gesetze " und zwar in dialogischer Form dar. Durch die dialogische Darstellung versucht er so ausführlich wie möglich seine Lernziele zu konkretisieren und zu formulieren. Bei den übrigen Dialogen fehlt es an der Lernzielformulierung, sie sind aber immer da. Hauptsächlich wird die Definition eines Begriffs gesucht. Während der Untersuchung wird es deutlich, daß die Erhebung der menschlichen Seele und die Anschauung des Guten das Allgemeine Lernziel ist. Jeder Dialog versucht einen Teil des Allgemeinen Ziels zu erreichen. Der führende Lehrer weiß genau, wohin er die Untersuchung richten soll. Das Lernziel selbst erscheint abrupt. Der Unterricht wird als der Aufstieg zum Allgemeinen Lernziel betrachtet.

Häufig verliert sich die gegenwärtige Curriculumdiskussion in der Formulierung von Lernzielen. Es besteht die Gefahr, daß die Formulierung von Lernzielen ein Selbstziel, ein Ziel für sich, wird. Man bestreitet nicht, daß die Lernziele dem Lehrer bewußt sein müssen. Er darf seinen Schülern diese Lernziele mitteilen. Lehrer und Schüler dürfen aber nicht lange Zeit bei der Formulierung von Lernzielen verlieren. Der Unterricht ist mehr schöpferisch, als man voraussehen kann.

In den platonischen Dialogen wird nicht deutlich über Evaluation gesprochen. Trotzdem ist es erkennbar, daß die Schüler, ihre Fortschritte und ihr Verhalten beurteilt werden. Platon befürwortet die Beurteilung der Schüler. Der Beweis dafür ist, daß die Auslese der Kinder durch Beurteilung stattfindet. In der heutigen Schule werden eine bestimmte Äußerung oder ein bestimmtes Verhalten des Schülers und nicht sein ganzes Bild beurteilt.

In bezug auf die Lerninhalte wählt Platon diejenigen Lehrfächer aus, die die Erhebung der menschlichen Seele und ihre Führung zum Guten ermöglichen. Es bestehen aber auch andere Lehrfächer, die

Platon nicht interessieren. Er interessiert sich nur für eine begrenzte Zahl von denen, die der Realisierung seiner Lernziele dient. Die Beschränkung der Zahl von Lehrfächern bedeutet Vertiefung und ernstere Beschäftigung mit diesen, d.h. der Schüler kann sich darin vertiefen. Nach der Wissensexplosion ist es unmöglich, daß die Schule alle Kenntnisse ihren Schülern vermitteln kann. Manche Kenntnisse sind grundlegend, und sie dürfen nicht verworfen werden. Lehrer und Schüler müssen sich in diese Kenntnisse vertiefen. Das oberflächliche Wissen nützt niemandem. Nach Platon ist ein tiefes Wissen nur durch die Anschauung möglich, weil sie die menschliche Seele vom Wahrnehmbaren zum Abstrakten führen kann.

3.4. Zur Unterrichtsmethode

Die Konzentration der Curriculumdiskussion auf die Formulierung von Lernzielen hat nicht nur zu übertriebenen Gedanken bezüglich der Lernziele, sondern auch zur Vernachlässigung der Lehrmethode und zur Unterschätzung ihrer Bedeutung für den Unterrichtserfolg geführt. Nach Platon ist die Methode selbst ein Ziel. Durch die geeignete Methode kommt der Schüler in Verbindung mit dem Guten. Dem Lehrer ist das erwünschte Ergebnis bewußt. Er versucht den Schüler zu diesem Ergebnis zu führen. Das Wichtige für Platon ist die Erhebung der menschlichen Seele von der Unwissenheit und ihre Führung zum Wissen. Wenn die Seele durch die Methode von der Unwissenheit erhoben wird, wächst ihr Eros nach dem Guten. Die Formulierung von Lernzielen verliert ihre Bedeutung, wenn der Weg nicht deutlich ist, der zu den Zielen führt. Damit die Lernziele erreicht werden, wird viel Mühe gefordert. Der platonische Dialog versucht die Ideenwelt zu entdecken. Obwohl er zu keinem deutlichen Ergebnis führt, erreicht er trotzdem etwas wichtiges. Der Schüler sieht seine Unwissenheit ein, und er gerät in Aporie. Er darf aber nicht im Bereich der Aporie verweilen, damit er nicht entmutigt wird. Der Lehrer soll ihn auf den Weg zum Wissen bringen.

Literaturverzeichnis

A. Primärliteratur

1. a. Platonis Opera, tomus I, herausgegeben von I. Burnet, Oxford 1977 (1. Ausgabe 1900).

b. Platonis Opera, tomus II, herausgegeben von I. Burnet, Oxford 1976 (1. Ausgabe 1901).

c. Platonis Opera, tomus III, herausgegeben von I. Burnet, Oxford 1977 (1. Ausgabe 1903).

d. Platonis Opera, tomus IV, herausgegeben von I. Burnet, Oxford 1978 (1. Ausgabe 1902).

e. Platonis Opera, tomus V, herausgegeben von I. Burnet, Oxford 1976 (1. Ausgabe 1907).

2. a. Aristotelis Metaphysica, herausgegeben von W. Jaeger, Oxford 1978 (1. Ausgabe 1957).

b. Aristotelis Ars Rhetorica, herausgegeben von W.D.Ross, Oxford 1964 (1. Ausgabe 1959).

3. Aristophanis Comoediae, herausgegeben von F.W. Hall u. W.M. Geldart, Oxford 1978 (1. Ausgabe 1901).

4. Diels, H., Die Fragmente der Vorsokratiker, Berlin 1952[6], Bde I,II.

5. Xenophontis Opera Omnia, herausgegeben von E.C. Marchant, Oxford 1971 (1. Ausgabe 1901).

6. Hesiodi Carmina, herausgegeben von A. Rzach, Leipzig 1902.

7. Homeri Opera, herausgegeben von D.B. Monro u. T.W. Allen, Oxford 1966 (1. Ausgabe 1902), Bde I-II (Ilias).

8.a. Plutarchi Vitae Parallelae, herausgegeben von C.R. Lindskog u. K. Ziegler, Leipzig 1973[2].

b. Plutarchi Moralia, herausgegeben von W.R. Paton, I. Wegehaupt u. M. Pohlenz, Leipzig 1974 (1. Ausgabe 1925).

B. Sekundärliteratur

1. Lexika

Ast, Friedrich, Lexicon Platonicum sive vocum Platonicarum index, Berlin 1908[2], Bde I, II.III.

Des Places Édouard, Lexique de la langue philosophique et religieuse de Platon, Paris 1964, Bde I, II.

Gigon, O./Zimmermann, L., Platon. Lexikon der Namen und Begriffe, Zürich/München 1975.

Köck,P./Ott,H., Wörterbuch für Erziehung und Unterricht,Donauwörth 1976.

Perls,H., Lexikon der platonischen Begriffe, Bern/München 1973.

2. Übersetzungen

Apelt,O., Platons sämtliche Dialoge, Leipzig 1920[5].

Cornford, F.M., The Republic of Plato, Oxford 1941.

Deuschle, J./Euth, E. /Georgii, L. /Schleiermacher, F. / Susemihl, F./ Teuffel, S. /Wiegand, W., Platon. Sämtliche Werke, Heidelberg o.J. (Verlag Lambert Schneider).

Glenos,D., Sophistes, Athen 1972[2] (neugr.).

Hildebrandt, K., Platons Phaidros, Kiel 1953.

Irmscher, J., Platon. Briefe, Berlin 1960.

Rufener, R., Platon. Der Staat (eing. v. Gigon, O.), München 1973[2].

- , Platon. Klassische Dialoge. Phaidon, Symposion, Phaidr
(eing. v. Gigon, O.), München 1975.

Schleiermacher, F., Platon. Sämtliche Werke, Hamburg 1957-1959, (Rowohlts Klassiker d. Literatur u. d. Wissenschaft - Bde 1/1a, 14, 27/27a, 39, 47, 54/54a.

Wiehl, R. Der Sophist, Hamburg 1967.

3. Spezielle Literatur

Achtenhagen,F./Meyer,H.L., Curriculumrevision-Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.

Barrington,W.L., Plato's theory of education, in : " The classical Journal ", 1950 (4), S. 32.

Barrow, R., Plato, utilitarianism and education, London/Boston 1975.

Beauchamp,G.A., Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion, in : Robinsohn,S.B.(Hrsg.), Curriculumentwicklung in der Diskussion, Stuttgart/Düsseldorf 1972, S. 139-145.

Becker, H., u.a., Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik, München 1974.

[illegible], J., A theory of mental development. Plato's [illegible] V-VII, in " Platon " 1976 (28), S. 288-301.

Belth,M., Education as a Discipline, Boston 1965.

Bichler, Al., Bildungsziele deutscher Lehrpläne, München 1979.

Bildungsgesamtplan : hrsg. v.d. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bd I-II, Stuttgart 1973.

Binnenberg,K., Lernziele- ohne Begründung ? in : " Die Deutsche Schule " 1973 (12).

Birkenbeil, Ed.J., Curriculum-Revision in pädagogischer Verantwortung, Bad Heilbrunn 1976.

Bloom, B.S.,(Hrsg.), Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I, Cognitive Domain, New York 1956 (Deutsch : Bloom, B.S., Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1972).

Boder, W., Die sokratische Ironie in den platonischen Frühdialogen, Amsterdam 1973.

Boeckmann, Kl. (Hrsg.), Lernziele und Erfolgskontrolle, Bad Heilbrunn 1974.

Brague,R., Le Restant. Supplement aux commentaires du Ménon de Platon, Paris 1978.

Bruner,J.S., Der Prozeß der Erziehung, Berlin/Düsseldorf 1970 (The process of education, Cambridge 1969[11], 1. Aufl. 1962).

Buchner, H., Eros und Sein, Bonn 1965.

Burkert,W., Platon oder Pythagoras ?, in : " Hermes.Zeit. f. klass. Philologie ", 1960 (88), S. 159-177.

Classen,J., Sprachliche Deutung als Triebkraft platonischen und sokratischen Philosophierens, in : " Zetemata " 1959 (22).

Cornford, F.M., Plato's Cosmology, London 1937.

d. Corte,E., Analyse der Lernzielproblematik, in : " Zeitschr. f. Pädag. " 1971 (1), S. 75-89.

v. Cube,F., Die Rolle der Wissenschaft bei der Lernzielsetzung, in : Boeckmann, Kl. (Hrsg.), Lernziele und Erfolgskontrolle, Bad Heilbrunn 1974.

Dalfen,J., Polis und Poiesis, München 1974.

Deutscher Bildungsrat : Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972[4].

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission : Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1974.

Diener,K. u.a., Lernzieldiskussion und Unterrichtspraxis, Stuttgart 1978.

Dolch,J., Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1965.

Ebert,Th., Meinung und Wissen in der Philosophie Platons, Berlin 1974.

Fink,E., Metaphysik der Erziehung, Frankf. a. Main 1970.

Fischer, Al., Erziehung als Kunst, Leipzig 1921.

Frank, Er., Plato und die sogenannten Pythagoreer, Halle 1923.

Frey,K. u.a. (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Bde I-III, München 1975.

Frey, K., Theorien des Curriculums, Weinheim 1971.

Frey,K., Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung, in :"Die Deutsche Schule " 1965 (5), S. 170-281.

Frey,K. (Hrsg.), Kriterien in der Curriculumkonstruktion, Weinheim/Berlin/Basel 1970.

Friedländer,P., Platon, Berlin (Bd I, 1964[3] - Bd II, 1957[2] - Bd III, 1960[2])

Gadamer, H.G., Platons dialektische Ethik, Hamburg 1968

Gagarin, M., Socrates' hybris and Alkibiades' failure, in : " Phoenix. The Journal of the classical Association of Canada ", 1977 (31), S. 22-37.

Gerbaulet,S. u.a., Schulnahe Curriculumentwicklung, Stuttgart 1972.

Gigon, O., Gegenwärtigkeit und Utopie, Zürich/München 1976.

Gigon,O., Studien zur antiken Philosophie, Berlin 1972.

Glöckel,H., 44 Thesen über Sinn und Grenzen von Lernzielen, in : " Die Deutsche Schule " 1975 (5).

Goodlad,J.J., School, Curriculum, and the Individual, Waltham Mass. 1966.

Gosling, J.C.B., Plato, London 1973.

Gould,J., The Development of Plato's Ethics, Cambridge 1955.

Gould, Th., Platonic Love, London 1963.

Grasberger, Lor., Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, Aalen 1971[2].

Gulley,N., Plato's theory of Knowledge, London 1962.

Hackforth,R., Plato's Phaidrus, Cambridge 1972.

Hanke,B./Mandl,H./Prell,S., Soziale Interaktion im Unterricht, München 1973.

Harth,H., Dichtung und Arete, Frankf.a.Main 1965.

Heiland,H., Schüler und Lehrer, Ratingen/Wuppertal/Kastellaun 1971.

Hendricks,W., Interview mit W. Klafki über Probleme und neue Aspekte der " didaktischen Analyse " in : " Die Deutsche Schule " 1972 (3).

v. Hentig,H., Schule als Erfahrungsraum ?, Stuttgart 1973.

v. Hentig,H., Allgemeine Lernziele der Gesamtschule, in: " Deutscher Bildungsrat ", Stuuttgart 1969.

Hentschke,A.B., Politik und Philosophie bei Plato und Aristoteles, Frankf. a. Main 1971.

[illegible],E., Platons [illegible], Bonn 194[illegible].

Hocke,G./Stöckel,H., Erziehen und Lehren als Verhaltens-[illegible]g, Donauwörth 1976.

Hölscher,U., Die Forderung der Philosophie. Über Platons Siebenten Brief, in: " Würzburger Jahrbücher f.d. Altertumswissenschaft " 1975 (1.2.), S. 93-101.

Huber,C., Anamnesis bei Plato, München 1964.

Huber,L. u.a., Schulreform durch Curriculumrevision, Stuttgart 1972.

Ilting,K.H., Bedürfnis und Norm Platons. Begründung der Ethik, in : Mittelstrass,J./Riedel,M.(Hrsg.), Vernünftiges Denken, Berlin 1978.

Jackson,P.W., The Wag Teaching is, Washington 1966.

Jaeger,W. Paideia, Bde I-III, Berlin 1959^{3}.

Johnson,M., Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie, in : Achtenhagen,F./Meyer,H.L. (Hrsg.), Curriculumrevision-Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.

Derschensteiner, G., Die Seele des Erziehers, München 1961^{8}.

Klafki,W. u.a., Erziehungswissenschaft 2 (Funk Kolleg), Frankf. a. Main 1975.

Klafki,W., Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1966^{9}.

Klafki,W., Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1963^{2}.

Klafki,W. Probleme der Curriculumentwicklung, Frankf.a. Main 1972.

Klab,D., Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik, in : Achtenhagen,F./Meyer,H.L., Curriculumrevision-Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.

Knab, D., Ansätze zur Curriculumreform in der BRD, in : " Curriculumdiskussion " (Hrsg. Betrifft:Erziehung), Weinheim u. Basel 1974.

Knab,D., Möglichkeiten und Grenzen eines Beitrages der Curriculum-Forschung zur Entwicklung von Bildungsplänen, in : " Reform von Bildungsplänen " Frankf. a. Main 1969.

Knab,D., Curriculumforschung und Lehrplanreform (Neue Sammlung, Heft 2, 1969), S. 169-185.

Krapp,A., Bedingungen des Schulerfolgs, München 1973.

Krathwohl,D.R./Bloom,B./Masia,B.S., Taxonomy of Educational Objectives. Handbuch II, New York 1964.

Kyrkos,B.A., Tragische Aporia und sokratische Zetesis,in : " Philosophia " 1975-76 (V-VI), S. 207-222.

Lagerborg,R., Platonische Liebe, Leipzig 1926.

Lattmann,U.P., Lernziele und Unterrichtsvorbereitung, Freiburg 1971.

Lodge,R.C., Plato's theory of education, London 1950.

Louis,B., Lehrer- und Schülerverhalten,in : " Lehrer- und Schülerverhalten in wechselseitiger Bezogenheit ", Donauwörth 1976.

Mager,R., Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim/Berlin Basel 1969 (übers. v. Monzen,H./Rademacker,H.)

Marrou,H.I., Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum (übers. v. Beumann,Ch.), Freiburg/München 1957.

Maurer,R., Platons " Staat " und die Demokratie. Berlin 1970.

Menne,D., Das Verfahren zur Gewinnung von Qualifikationen und Lernzielen, in : Schörken,R. (Hrsg.), Curriculum " Politik ", Erladen 1974, S. 197-201.

Meyer, H.L., Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972.

Meyer, H.L., Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Frankf. a. Main 1974.

Mills,D.H., Image and Symbol in Plato's Republic, Iowa 1971.

Mittelstrass,J., Die Rettung der Phänomene, Berlin 1962.

Möller,Chr., Technik der Lehrplanung, Weinheim 1973[4](1. Aufl. 1969).

Möller, Chr., Zur Methodik der Lehrplan-Aufstellung, in : " Bildung und Erziehung " 1966 (19).

Moore,J.D., The Symposium and Plato's Development, Michigan 1968.

Morin,H., Der Begriff des Lebens im Timaios (acta universitatis Upsaliensis), Uppsala 1965 (1).

Moser, H., Technik der Lehrplanung-Curriculumforschung und Ideologie,in : " Zeitschr. f. Pädag. " 1971 (1).

Mossé,Cl., Die politischen Prozesse und die Krise der athenischen Demokratie,in : Welskopf, El.Ch. (Hrsg.), Hellenische Poleis, Berlin 1974,Bd I.

Mühlhauer,A., Sozialisation. Eine Einführung in Theorien u. Modelle, München 1980.

Müller, A., Platons Philosophie als kritische Distanzierung von der mythischen Dichtung, Münster 1967.

Natorp,P., Plato's Staat und die Idee der Sozialpädagogik,in : " Archiv f. soz. Gesetzgeb. und Statist. " 1895 (8), S. 140-171.

Paranoutsos,E., Die pädagogische Moral, in : " Paideia " 1946-1947 (2,3,5-7, S. 90-95, 146-150, 267-271.

Petersen,W.H., Grundlagen und Praxis des lernzielorientierten Unterrichts, Ravensburg 1974.

Petzelt,A., Der Begriff der Anschauung, Leipzig 1933.

Popper, K., Logik der Forschung, Tübingen 1966[2].

Popper,K., Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bern 1958, Bd II.

Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Hrsg. : Der Hessische Kultusminister 1972 ; überarbeitete Fassung Gesellschaftslehre 1973; überarbeitete Fassung Deutsch, 7.8. Jahrgangsstufe, Frankf. a. Main 1974.

Raschert,J., Die Bestimmung gesellschaftlicher Zielvorstellungen für die Bildungsplanungsarbeit, in : " Reform von Bildungsplänen ", Frankf.a. Main/Berlin/München/Bonn 1969, S. 54-60.

Reusch,H., Lernziele und Lernkontrolle, in : " Technologie und Schule " 1972 (3).

Rintelen,Fr.J., Die Frage nach dem Guten bei Platon, Parusia 1965, S. 71-80.

Ritter, Con., Platon. Sein Leben, seine Schriften, seine Lehre, München 1910.

Robinsohn, S.B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied u. Berlin 1967; dritte durchgesehene und erweiterte Aufl. zusammen mit " Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung, Neuwied u. Berlin 1971.

Rosen, St., The role of Eros in Plato's Republic, in : " Review of Metaph. " 1965 (18)

Roth, H., Stimmen die deutschen Lehrpläne noch ?, in : Achtenhagen,F./Meyer,H.L., Curriculumrevision-Möglichkeiten und Grenzen, München 1971.

Roth,J., Lehrer und Schüler, München 1968.

Rülcker,T., Allgemeine Ziele, Normenkonsens und Gesellschaftstheorie-Wissenschaftstheoretische Probleme der Curriculumforschung, in : " Pädagog. Rundschau ", 1973 (2), S. 134-149.

Rülcker, T., Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft, Heidelberg 1976.

Sandvoss,Er., Soteria, Göttingen 1971.

Scheffel,W., Aspekte der platonischen Kosmologie, Leiden 1976

Schiefele,H., Schule von heute-Schule für morgen ?, München 1969.

Schiefele,H., Lernmotivation und Motivlernen, München 1978[2].

Schiefele,H., Programmierte Unterweisung, München 1964.

Schiefele,H./Krapp,A., Grundzüge einer empirisch-pädagogischen Begabungslehre (Studienhefte zur Erziehungswissenschaft, Heft 1), München 1975[2].

Schörken,R. (Hrsg.) Curriculum " Politik " , Opladen 1974.

Schuhl,P.M., L' oevre de Platon, Paris 1954.

Sprute,J., Der Begriff der Doxa in der platonischen Philosophie, Göttingen 1962 (Hypomnemata, Heft 1).

Stenzel,J., Platon der Erzieher, Hamburg 1961[2].

Stenzel, J., Der Begriff der Erleuchterung bei Platon,in : " Die Antike. Zeitschr. f. Kunst u. Kultur d. klass. Altertums " (Hrsg. Jaeger,W.), Berlin/Leipzig 1926, Bd II.

Sternfeld,R./Zyskind,H., Plato's Meno, Illinois 1978.

Stockhammer,M., Platons Weltanschauung, Köln 1962.

Svkoutris,J., Platons Symposion, Athen 1976[6] (neugr.).

Sze,C.P., Φλυαρία and πλάτος in Plato's cave allegory, in : " Classical Quarterly " 1977 (27), S. 127-138.

Thurnher,E., Der siebte Platonbrief (Monogr.z. philos. Forschung Meisenh. a. Glan 1975 (125).

Topisch, Er., Die platonisch-aristotelischen Seelenlehren in weltanschauungskritischer Beleuchtung, Wien 1959 (Österreichische Akademie der Wissenschaften, Bd 233).

Tütken,H., Lehrplan oder Curriculum ?,in : " Niedersächsische Lehrerzeitung " 1968 (11).

Tyler,R., Curriculum und Unterricht, Düsseldorf 1973.

Tyler,R. u.a. (Hrsg.), Perspectives of Curriculum Evaluation, Chicago Ill. 1967.

Tzavaras,J., Bewegung bei Kierkegaard, Frankf. a. Main 1978.

Utermöhlen, Cs., Die Bedeutung der Ideenlehre für die platonische Politeia, Heidelberg 1967.

Vassilakis,K., Platonische Untersuchungen, Athen 1956 (neugr.).

Vourveris,K., Staat und Paideia nach Platon, Athen 1939 (neugr.).

Vourveris,K., Zum Begriff der Gemeinschaft bei Plato, Athen 1964.

Wagenschein,M., Ursprünge des Verstehens und exaktes Denken, Stuttgart 1965.

Wagenschein,M., Mehr lernen, weniger durchnehmen, in : " lebendige Erziehung ", 1950.

Wagenschein,M., Verstehen lehren.Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch, Weinheim 1970².

Weber,M., Wirtschaft und Gesellschaft, Köln/Berlin 1964.

Weniger,E., Didaktik als Bildungslehre. Teil I : Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim 1965.

Wheeler,D.K., Curriculum process, London 1967.

White,N., Plato on Knowledge and Reality, Indianapolis 1976.

v. Wilamowitz-Moellendorff,U., Platon, Bde I-II, Berlin 1920².

Wolff,H., Plato, Bern 1957.

Wulf,Chr., Evaluation-ein kritischer Überblick, in : " Neue Sammlung " 1972 (3), S. 259-280.

Wulf, Chr., Evaluation im Rahmen praxisnaher Curriculumentwicklung, in : Ingenkamp,J./Santini,B. (Hrsg.), Begriff und Funktionen des Curriculum, Weinheim u. Basel 1975.

Wulf, Chr. Curriculumevaluation, in : " Zeitschr. f. Pädag. " 1971 (2), S. 175-201.

Zieckmann,J., Curriculum-Konstruktion, Bad Heilbrunn/OBB 1973.

Zimmermann,W. u.a., Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung, Paderborn 1977.

Lebenslauf

Ich, Johann Vrettos, wurde am 3.12.50 als ältestes von zwei Kindern des Eleftherios und dessen Ehefrau Aikaterini in Athen geboren.
Von 1957-1962 besuchte ich die Volksschule in Athen. Anschließend ging ich in das Staatliche Gymnasium, wo ich mein Abitur am 29.6.68 mit " gut " bestand.
Im September 1968 machte ich die Aufnahmeprüfung an der Universität Thessaloniki mit Erfolg. Im nächsten Jahr wechselte ich an die Universität Athen über. Insgesamt habe ich acht Semester klass. Philologie/Latein/Pädagogik studiert. Am 20.2.73 erlangte ich das Diplom in " Klassische Philologie " mit " sehr gut ".
Am 20.11.73 wurde ich als Student an der Universität Athen (Fach Philosophie) eingeschrieben. Ich habe vier Semester studiert und am 20.12.1975 das Diplom in " Philosophie " mit " sehr gut " erhalten.
Seit dem WS 1976/77 studiere ich an der Universität München Pädagogik (Hauptfach), klassische Philologie und Philosophie (Nebenfächer). Meine Dissertation (Das Problem des Lehrplans. Zeitgenössische Ansätze und platonische Überlieferung) ist unter der Leitung von Prof. Dr. Hans Schiefele entstanden.